

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Ústav románských studií

Lenka Uhrová Kubešová

**DIDAKTICKÉ VYUŽITÍ DOKUMENTU
VE VÝUCE FRANCOUZŠTINY**

Didactic Use of Authentic Text in the Teaching of French

Vedoucí práce: PhDr. Hana Loucká, CSc.

Diplomová práce

Praha 2011

**Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a uvádím v ní všechny
využité prameny a literaturu.**

V Praze, dne

.....

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| Úvod | 5 |
| 1 Teoretická východiska pro využití dokumentu ve výuce cizích jazyků | 6 |
| 1.1 Aktuální přístupy v cizojazyčné výuce | 6 |
| 1.1.1 Komunikativní metody v cizojazyčné výuce | 6 |
| 1.1.2 Společný evropský referenční rámec pro jazyky | 8 |
| 1.1.2.1 Akčně zaměřený přístup | 8 |
| 1.1.2.2 Obecné kompetence | 10 |
| 1.1.2.3 Komunikativní jazykové kompetence | 12 |
| 1.2 Didaktické vymezení dokumentu a jeho typologie | 14 |
| 1.2.1 Autentičnost dokumentu | 15 |
| 1.2.1.1 Typologie dokumentů podle stupně autentičnosti | 17 |
| 1.2.1.2 Autentičnost úlohy podle Rámce | 19 |
| 1.2.2 Typologie autentických dokumentů s ohledem na typ média | 20 |
| 1.2.3 Definice textu | 22 |
| 1.2.4 Druhy autentických textů z hlediska kódu a aktivity účastníků komunikace .. | 23 |
| 1.2.5 Druhy autentických textů s přihlédnutím k oblastem užívání jazyka | 23 |
| 1.2.5.1 Tematické okruhy | 24 |
| 1.3 Psaný dokument v cizojazyčné výuce | 25 |
| 1.3.1 Klasifikace autentických psaných textů podle obsahového zaměření | 26 |
| 1.3.2 Druhy psaných dokumentů z hlediska struktury textu | 28 |
| 1.3.3 Klasifikace z hlediska formy diskurzu..... | 29 |
| 1.3.4 Strategie čtení autentických textů..... | 30 |
| 1.3.5 Typy porozumění textovým dokumentům | 33 |
| 1.3.5.1 Porozumění autentickým poslechovým textům | 34 |
| 1.3.6 Integrální přístup ke čtení psaných textů..... | 35 |
| 1.4 Kritéria pro výběr dokumentů v cizojazyčné výuce | 38 |
| 1.4.1 Kritéria pro výběr typu dokumentu vzhledem k publiku | 39 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 1.4.1.1 | Kritéria deskriptorů Společných referenčních úrovní | 43 |
| 1.5 | Role dokumentu v rozvíjení řečových dovedností a komunikativní jazykové kompetence | 44 |
| 1.5.1 | Využití dokumentu k rozvíjení obecných kompetencí | 46 |
| 1.6 | Didaktické využití psaných dokumentů na Internetu | 47 |
| 2 | Autentický dokument v učebnicích francouzštiny | 54 |
| 2.1 | Učebnice Café Crème | 55 |
| 2.1.1 | Struktura učebnice Café Crème a stavba lekce..... | 55 |
| 2.1.2 | Autentické dokumenty v učebnici Café Crème 1 | 58 |
| 2.1.3 | Autentické dokumenty v učebnici Café Crème 2 | 59 |
| 2.1.4 | Autentické dokumenty v učebnici Café Crème 3 | 60 |
| 2.1.5 | Autentické dokumenty v učebnici Café Crème 4 | 62 |
| 2.2 | Učebnice Forum | 62 |
| 2.2.1 | Struktura učebnice Forum a stavba lekce | 64 |
| 2.2.2 | Autentické dokumenty v učebnici Forum 1 | 65 |
| 2.2.3 | Autentické dokumenty v učebnici Forum 2 | 66 |
| 2.2.4 | Autentické dokumenty v učebnici Forum 3 | 67 |
| 2.3 | Autentické dokumenty v českých učebnicích francouzštiny | 69 |
| 3 | Vlastní návrhy didaktického zpracování vybraných dokumentů | 70 |
| 3.1 | Dokument č. 1 – Vytvoření e-mailového účtu na www.yahoo.fr | 71 |
| 3.2 | Dokument č. 2 – Jídelní lístek (menu) | 78 |
| 3.3 | Dokument č. 3 – Předpověď počasí | 84 |
| 3.4 | Dokument č. 4 – Reklamní text z oblasti bankovníctví | 90 |
| | Závěr | 94 |
| | Résumé | 97 |
| | Shrnutí | 99 |
| | Summary | 100 |
| | Bibliografie | 101 |

Úvod

Podobu současného cizojazyčného vzdělávání a s tím spojených využívaných didaktických metod a prostředků od přelomu nového tisíciletí do značné míry ovlivňuje jazykový dokument vydaný Radou Evropy nazvaný Společný evropský referenční rámec pro jazyky, jež představuje výsledek dlouholetého pracovního úsilí v oblasti didaktiky cizích jazyků a snaží se zavést společnou koncepci v oblasti cizojazyčné výuky v rámci sjednocené Evropy, přičemž klade důraz mj. na komplexnější pojetí v otázce osvojování znalostí a dovedností. Dnešní cizojazyčná výuka tak není zaměřena pouze na rozvíjení komunikativní kompetence, ale také na rozvíjení praktických znalostí a dovedností v rámci cílového jazyka, přičemž důležitou roli v této souvislosti zaujímají autentické dokumenty, jež lze pro tyto účely využít.

Tato diplomová práce pojednává o didaktickém využití autentických dokumentů ve výuce francouzštiny a je členěna do tří částí. V první části jsou představena teoretická východiska pro využití dokumentu v cizojazyčné výuce s ohledem na současné tendence v této oblasti. V této části je obsažena typologie autentických textů v závislosti na různých kritériích a jsou zde nastíněny faktory rozhodující při výběru a využití autentických dokumentů spolu s jejich přínosem v rozvíjení konkrétních schopností a dovedností, přičemž jedna kapitola pojednává specificky o psaném dokumentu ve výuce francouzštiny. V závěru první části je věnován rovněž prostor otázce didaktického využití psaných dokumentů na internetových stránkách, což je v souvislosti s rozvojem moderních technologií v dnešní době velmi aktuální téma. Obsahem druhé části práce je analýza dvou učebnic francouzštiny, v současné době běžně využívaných na českých školách, z hlediska charakteru využitých autentických dokumentů, přičemž je věnována pozornost též rozdílnému zastoupení dokumentů v závislosti na úrovni publika, jemuž je učebnice určena. Třetí část práce obsahuje vlastní návrhy didaktického zpracování vybraných dokumentů spolu s vysvětlujícím komentářem a návrhy cvičení ke každému ze čtyř dokumentů, přičemž vybrané dokumenty spolu se cvičeními lze využít v rámci konkrétních lekcí v analyzovaných učebnicích, jelikož jejich výběr respektuje tematickou návaznost.

1 Teoretická východiska pro využití dokumentu ve výuce cizích jazyků

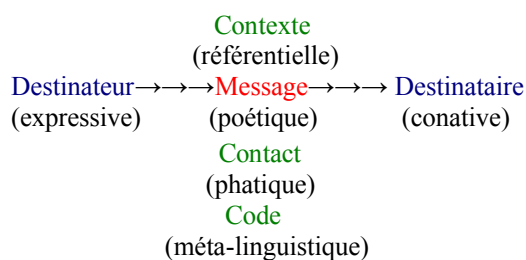
1.1 Aktuální přístupy v cizojazyčné výuce

Autentický dokument se stává součástí výuky s příchodem komunikativních metod v 70. letech 20. století a za možný přínos pro výuku cizích jazyků jej považuje také akčně zaměřený přístup, který zavádí Společný evropský referenční rámec pro jazyky (2002). V této úvodní kapitole si oba přístupy podrobněji představíme a zaměříme se na jednotlivé části souboru znalostí, dovedností a kompetencí, jež by si žák měl v rámci cizojazyčné výuky osvojit.

1.1.1 Komunikativní přístup v cizojazyčné výuce

Komunikativní metody¹ se začaly v cizojazyčné výuce uplatňovat od 70. let 20. století, kdy se v lingvistice začíná prosazovat komunikativně pragmatický přístup ke zkoumání jazyka. Vznik komunikativních metod vychází kromě nových poznatků v oblasti sociolingvistiky a pragmalingvistiky také ze společensko-politické situace 70. let, kdy došlo k rozšíření tehdejšího Evropského společenství o nové členské země, migrující obyvatelstvo si potřebovalo osvojit jazyk pro dorozumění v základních životních a pracovních situacích a profesně zaměřené publikum potřebovalo pracovat s odborným textem. Komunikativní přístup tak zároveň reaguje na nedostatečnost metod audio-orálních a metod SGAV s ohledem na nové jazykové potřeby vzešlé ze společensko-politického kontextu.

V oblasti lingvistiky zaujímá stěžejní pozici jako východiska komunikativního přístupu především komunikační model (viz Obr. 1) R. Jakobsona² (a dalších), který nahlíží



jazyk jako nástroj komunikace (Čermák, 2004).

Schéma zachycuje jednotlivé složky komunikace, které jsou nutné k její realizaci, přičemž každé složce komunikace odpovídá vždy jedna komunikativní funkce jazyka.

Obr. 1 – Jakobsonovo komunikační schéma (grafické ztvárnění: Lenka Kubešová)

¹ Francouzské publikace (např. Tagliante, 1994) užívají termín *approche communicative*, nikoliv *méthode communicative*, který je chápán jako příliš omezující. Naopak v některých českých publikacích (např. Choděra, 2006) se vyskytuje pouze termín *komunikativní metoda*, popř. *komunikativní metody* (zastřešující pojem), a proto budeme užívat oba termíny v závislosti na tom, jak je užívají autoři jednotlivých publikací, na které odkazujeme.

² Komunikativní situace se skládá ze šesti složek: (1) mluvčího, (2) příjemce, (3) jazykového kontextu, (4) sdělení (vlastní pronášená informace), (5) kontaktu mezi účastníky komunikace, (6) kódu (jazykové prostředky a pravidla jejich uspořádání). Na jednotlivé složky komunikativní situace je navázána vždy odpovídající funkce jazyka: (1) emotivní/expresivní, (2) konativní, (3) referenční, (4) poetická, (5) fatická, (6) metajazyková.

Na utváření komunikativního přístupu v cizojazyčné výuce se významně podílel také Dell Hymes, jenž navázal na Jakobsonovo pojetí komunikace, a zabýval se analýzou promluvy v jejím komunikačním kontextu.

Důležitý přínos pro komunikativní přístup znamenaly též práce publikované Radou Evropy pojednávající zejména o mluvních aktech,³ především pak *Un niveau-seuil*⁴ (Tagliante, 33), obsahující korpus jazykových prostředků pro realizaci jednotlivých mluvních aktů (např. něco v určité situaci poradit či doporučit, odmítnout apod.) doprovázený příklady jejich provedení, které lze modifikovat v závislosti na publiku a jeho potřebách. Mluvní akty představující typy promluv chápáné z hlediska svých funkcí a vztahů k jazykovému chování (tj. z hlediska komunikativního záměru) jsou základní jednotkou teorie řečového jednání, kdy mluvčí realizuje výpověď s cílem dosáhnout v dané komunikativní situaci u adresáta zamýšleného efektu, a pro komunikativní metody představují stěžejní přínos (Čermák, 2004).

Veškeré jazykové vzdělávání má v komunikativním přístupu směřovat k tomu, aby si žák osvojil jazyk jako nástroj dorozumění a dosáhl komunikativní jazykové kompetence, již lze chápat jako funkční užití osvojených jazykových prostředků (gramatika, slovní zásoba, zvuková a psaná podoba jazyka) v konkrétní komunikativní situaci prostřednictvím osvojených řečových dovedností (poslech s porozuměním, čtení s porozuměním, mluvení a psaní). Funkční aspekt komunikace, kdy jsou osvojené jazykové prostředky užity vědomě se zřetelem ke konkrétnímu situačnímu kontextu, je pro komunikativní metody příznačný, a funkčně-komunikativní princip, kladoucí důraz na jazykové i mimojazykové aspekty komunikace a specifické potřeby publika, tvoří základ komunikativních metod. Byly to právě komunikativní metody, které v průběhu 70. let 20. století začínají v cizojazyčné výuce využívat autentické dokumenty, a to zejména s ohledem na konkrétní potřeby publika v různých komunikativních situacích. Besse (1980: 41) uvádí, že cílem komunikativního přístupu je, aby si žák osvojil jazyk „comme un savoir-faire qu’il doit maîtriser en situation“ a nikoliv pouze jako neukotvený systém znalostí. Má-li si žák osvojit jazyk i v jeho komunikativní dimenzi, je třeba, aby byl sám do procesu učení zapojen. Komunikativní přístup (stejně jako akčně zaměřený přístup) vyzdvihuje jistou autonomii žáka jako aktivně učícího se subjektu a přesouvá pozornost z učitele právě na žáka. Roku 1982 byla komunikativní metoda

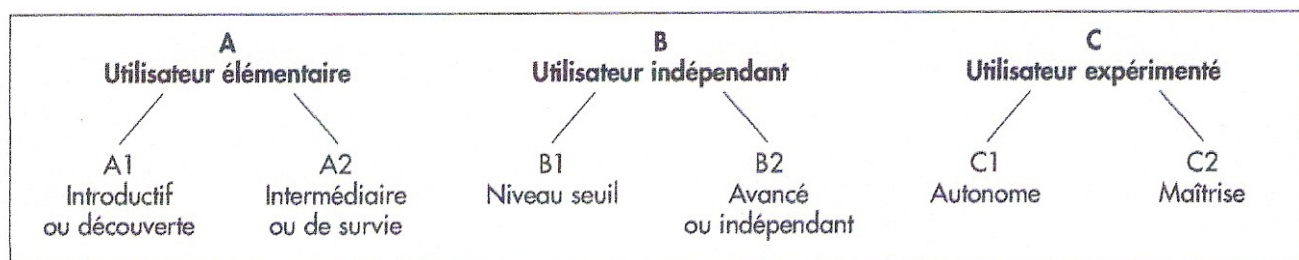
³ Autorem teorie mluvních aktů je John Austin (později na něj navázal John Searle). Tři základní obecné typy aktů zahrnují (1) lokuční akt, tj. samotnou řečovou produkci, (2) ilokuční akt, tj. akt vykonání určitého záměru užitím jazyka, (3) perlokuční akt, tj. akt vyvolání účinku vyslovením promluvy. Z hlediska obsahového se mluvní akty třídí na direktivní, komisivní, expresivní, deklarativní a reprezentativní (Čermák, 2004: 172).

⁴ Autory publikace *Un niveau-seuil: systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes* (1976) jsou Daniel Coste, Janine Courtyllon aj. První část této publikace zmiňuje dosažení komunikativní kompetence jakožto cíl cizojazyčné výuky.

prohlášena Radou Evropy jako vhodná ke všeobecnému užívání v cizojazyčné výuce (Choděra, 2006) a stala se v různých podobách metodou dominující.

1.1.2 Společný evropský referenční rámec pro jazyky

Společný evropský referenční rámec pro jazyky (dále jen Rámec) je dokumentem vypracovaným Radou Evropy⁵ představujícím návrh společné koncepce cizojazyčného vzdělávání v rámci sjednocené Evropy s důrazem na **celoživotní vzdělávání**, jehož vznik je výsledkem dlouhotrvající snahy o optimalizaci a koordinaci cizojazyčného vzdělávání v oblasti učení se jazyku, vyučování i hodnocení úrovně ovládání jazyka. Rámec (2002: 1) poskytuje „společný základ pro srozumitelný popis cílů, obsahů a metod, čímž přispívá ke srozumitelnosti kurzů, sylabů a systému kvalifikačních osvědčení, a podporuje tak mezinárodní spolupráci v oblasti moderních jazyků“. Rámec zároveň podněcuje pracovníky ve školství a vzdělávání ke snaze o koordinaci svých činností a maximální zohlednění konkrétních potřeb žáků v rámci dosažení požadovaných cílů. Autoři publikace přitom zdůrazňují, že Rámec nepředstavuje striktně závaznou směrnici, nýbrž nabízí otevřené možnosti jazykového vzdělávání, což podporují mj. návrhy např. různých postupů při osvojování cizího jazyka. V zájmu jednotného a srovnatelného stanovení úrovně ovládání jazyka pro usnadnění srovnávání odlišných systémů kvalifikací definuje Rámec šest referenčních úrovní jazyka (viz Obr. 2) pomocí deskriptorů popisujících předpokládané schopnosti a dovednosti zvládnuté na konkrétní úrovni, od uživatele základů jazyka (A1, A2), přes samostatného uživatele (B1, B2) až ke zkušenému uživateli (C1, C2).



Obr. 2 – Společné referenční úrovně (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001: 25)

1.1.2.1 Akčně zaměřený přístup

Akčně zaměřený přístup (*approche/perspective actionnelle*) uplatňovaný Rámcem navazuje na přístup komunikativní, jehož hlavním cílem v cizojazyčné výuce je osvojení si komunikativní kompetence, tj. osvojení si znalostí a dovedností umožňující užívat jazyk jako dorozumívací nástroj. Oproti komunikativnímu přístupu chápe akčně orientovaný přístup

⁵ Vypracování publikace bylo v kompetenci Výboru pro vzdělávání, konkrétně Sekce moderních jazyků.

studenty a uživatele jazyka jako společenské činitele, kteří musí plnit své úlohy, a klade tak větší důraz na účinné jednání.

Úloha je definována jako „jakékoli účelné jednání považované jedincem za nutné k tomu, aby [aktivací vhodných kompetencí] dosáhl kýženého výsledku v kontextu řešení určitého problému“ (Rámec, 2002: 10). Jde o závazek, který má být splněn, nebo cíl, kterého se má dosáhnout. Úroveň osvojení žákovy komunikativní kompetence v podstatě odpovídá množství úloh, které je žák schopen úspěšně zvládnout. Úlohy jsou rysem každodenního života ve všech jeho oblastech a mohou zahrnovat činnosti jazykové (např. vyplnit přihlášku na kurz) i nejazykové povahy (např. sestavit nově zakoupený nábytek), či mohou být kombinací obojího. Pro úspěšné řešení úlohy musí žák aktivizovat odpovídající kompetence. Žáci jsou přitom interaktivní povahou úloh vedeni k jednání, jež je jedním z klíčových pojmů akčně zaměřeného přístupu. Při plnění úlohy aktivizuje uživatel jazyka také strategie, které jsou pro splnění určité úlohy nejefektivnější. Strategie definuje Rámec (2002: 10) jako „jakýkoliv organizovaný, účelný a řízený sled úkonů zvolených jedincem k provedení úlohy“.

Jak již bylo řečeno, akčně zaměřený přístup uplatňovaný v Rámci v podstatě vychází z přístupu komunikativního, od kterého se liší zejména důrazem na účinné jednání v komunikativní situaci. Podle Erarda (2010) v Rámci oba přístupy v podstatě koexistují. Zatímco akčně zaměřený přístup se uplatňuje v oblasti učení se, kde se hovoří o jazykových činnostech, tak v oblasti kompetencí se naopak do popředí dostává komunikativní přístup, když se hovoří o komunikativní kompetenci. Rámec se vyznačuje určitou váhavostí „entre une conception du langage comme instrument de communication et une conception du langage comme activité“ (Erard, 2010: 58). V prvním případě by byl autor sdělení definován jako mluvčí, příp. následně příjemce, ve druhém případě spíše jako činitel. V Rámci je patrný určitý přechod z komunikativního přístupu, kdy je uživatel pojmán jako příjemce sdělení, k akčně zaměřenému přístupu, kdy se má uživatel zapojit do řečové činnosti. Zatímco akčně zaměřený přístup vychází v pojetí komunikace zejména z teorie řečového jednání a mluvních aktů (výpověď pronáší mluvčí vždy s určitým záměrem a v očekávání vyvolání zamýšleného účinku), komunikativní přístup se opírá spíše o komunikační model R. Jakobsona, který chápe jazyk jako nástroj komunikace jehož pomocí pronáší mluvčí (za určitým záměrem), i když v Jakobsonově modelu konativní funkce implikuje záměr ovlivnit posluchače a přimět ho k určitému jednání. Tato konkrétní komunikativní funkce se ovšem nemusí vyskytovat ve všech promluvách, neboť v některých promluvách (v závislosti např. na funkčním stylu) mohou dominovat funkce jiné (např. v odborném pojednání to bude funkce referenční).

1.1.2.2 Obecné kompetence

Užívání jazyka, včetně učení se jazyku, představuje úkony prováděné uživateli jazyka, kteří si jako jednotlivci a jako členové společnosti rozvíjejí nejen komunikativní jazykové kompetence, ale také kompetence obecné. Pod pojmem kompetence se rozumí „souhrn znalostí, dovedností a vlastností, které jedinci umožňují provádět určité úkony“ (Rámec, 2002: 9). Obecné kompetence nejsou specificky jazykové povahy a užívá se jich při nejrůznějších úkonech, jazykové činnosti nevyjímaje. Mezi obecné kompetence se řadí:

- **deklarativní znalosti** (*savoir*)
- **dovednosti a praktické znalosti** (*aptitudes et savoir-faire*)
- **existenciální kompetence** (*savoir-être*)
- **schopnost učit se** (*savoir-apprendre*)

Komunikativní jazykové kompetence umožňují člověku jednat s využitím jazykových prostředků (Rámec, 2002). Koncepce obecných kompetencí zahrnujících i nejjazykové dovednosti včetně koncentrace na komplexnost osobnosti uživatele spolu s důrazem na účinné jednání v komunikativní situaci odlišují akčně zaměřený přístup od komunikativních metod, které vedly uživatele spíše k účinné komunikaci.

Deklarativní znalosti se skládají ze tří dílčích složek:

- **znalosti okolního světa** (*culture générale/connaissance du monde*)
- **sociokulturní znalosti** (*savoir socioculturel*)
- **interkulturní způsobilost** (*prise de conscience interculturelle*)

Znalosti okolního světa plynou hlavně ze zkušeností a vzdělání uživatele jazyka, patří sem např. jednání v nejrůznějších situacích běžného života či faktografické znalosti o zemi, v níž se studovaný jazyk používá. **Sociokulturní znalosti** zahrnují znalosti určité společnosti a kultury společenství (např. v oblasti každodenního života, mezilidských vztahů či společenských konvencí), které daným jazykem hovoří, ovšem netvoří součást předchozích zkušeností studenta, tudíž může dojít k mylné analogické aplikaci znalostí domácího společenství a jeho kultury na společenství cizojazyčné (např. při oslovování). Poslední složku deklarativních znalostí tvoří **interkulturní způsobilost**, jež zahrnuje uvědomění a pochopení podobností a odlišností mezi výchozí kulturou a kulturami cílovými s ohledem na možné národní stereotypy.

Druhý pilíř obecných kompetencí tvoří **dovednosti a praktické znalosti**, jež zahrnují (1) **praktické dovednosti a praktické znalosti** (*aptitudes pratiques et savoir-faire*), kam patří dovednosti společenské (např. chovat se v souladu s konvencemi), dovednosti každodenní (např. nakupování), dovednosti odborné a profesní (např. vykonávat pracovní

povinnosti) a dovednosti pro volný čas (např. vykonávat volnočasové aktivity). Druhou složku tohoto pilíře tvoří (2) **interkulturní dovednosti a praktické znalosti** (*aptitudes et savoir-faire interculturels*), jež zahrnují schopnost dát do vzájemné souvislosti výchozí a cílovou kulturu, užívat adekvátní strategie v kontaktu s představiteli jiných kultur, plnit roli mezikulturního zprostředkovatele a řešit případné interkulturní nedorozumění.

V rámci komunikativní činnosti je kromě znalostí a dovedností zapotřebí přihlížet i k individuálním rozdílům mezi uživateli jazyka a brát v potaz jejich osobní identitu. Jednotlivé vlastnosti, povahové rysy, motivace a temperament jedince tvořící součást **existenciální kompetence** ovlivňují totiž nejen samotnou komunikaci (např. stydlivost či průbojnost při společenské interakci), ale i schopnost učit se.

Poslední součást obecných kompetencí tvoří **schopnost učit se**, jež představuje v obecném smyslu schopnost zpracovávat nové zkušenosti a schopnost začlenit nové znalosti do již existujícího systému znalostí a v případě potřeby jej i modifikovat. Schopnost učit se v podstatě čerpá v různé míře i ze všech dalších obecných kompetencí, ať již *savoir* (např. znalost odlišných stravovacích zvyklostí v jiných kulturách), *savoir-faire* (např. obratnost při používání slovníku či zručnost v zacházení s audiovizuální nebo počítačovou technikou jako s prostředky či zdroji učení) nebo *savoir-être* (např. asertivní přístup v komunikaci jako nebát se zeptat apod.). Samotnou schopnost učit se člení Rámec na čtyři dílčí složky:

- **jazykový cit a komunikační povědomí** (*conscience de la langue et de la communication*)
- **obecné fonetické povědomí a dovednosti** (*aptitudes phonétiques*)
- **studijní dovednosti** (*aptitudes à l'étude*)
- **heuristické dovednosti** (*aptitudes heuristiques*).

Tyto schopnosti předpokládají pochopení principů fungování jazyka a začlenění nových zkušeností do stávajícího systému znalostí a dovedností, což uživatele jednak obohatí, a většinou mu to i usnadní následný učební proces. Studijní dovednosti zahrnují efektivní využívání příležitostí k učení předurčených určitými učebními situacemi, mezi něž patří např. skupinová spolupráce, schopnost využívat dostupné materiály k samostudiu či schopnost se efektivně učit (jazykově i sociokulturně) z přímého pozorování a z účasti v komunikačních aktech. Heuristickými dovednostmi se rozumí především schopnost studenta nalézat, pochopit, popř. předat informace zvláště pomocí využití příručních materiálů v daném cílovém jazyce a schopnost používat nové technologie, např. k vyhledávání informací v databázích či hypertextových dokumentech.

Rámec přistupuje k jazykovému vzdělávání v dnešním plurilingvním a multikulturním světě v intencích **interkulturního přístupu** (*approche interculturelle*) s cílem podporovat příznivý rozvoj „celé studentovy osobnosti a jeho smysl pro identitu prostřednictvím obohacujících zkušeností s různými jazyky a odlišnými kulturami“ (Rámec, 2002: 1). Tím, že se student učí cizí jazyk, což v sobě implikuje i učení se kultuře společenství, které daným jazykem hovoří, nabývá student postupně vícejazyčnost a rozvíjí si interkulturní vnímání. Kompetence, které si student osvojil v mateřském jazyce, a kompetence nově osvojené v cizím jazyce neexistují zcela odděleně a nezávisle na sobě, nýbrž se vzájemně ovlivňují a modifikují, a přispívají tak k upevňování interkulturní způsobilosti a s ní souvisejících dovedností a praktických znalostí (např. vědět, jak správně napsat a strukturovat formální dopis v mateřském a cizím jazyce). V intencích plurilingvní a polykulturní kompetence by měl být uživatel/student schopen užívat ke komunikaci vícero jazyků a účastnit se interkulturní interakce, v jejímž rámci jedinec jakožto sociální činitel ovládá více jazyků na různé úrovni a disponuje zkušenostmi s několika kulturami, což neodmyslitelně přispívá k větší otevřenosti vůči okolnímu světu a mnohdy také k přehodnocení jednostranného a etnocentrického pohledu na různé skutečnosti.

1.1.2.3 Komunikativní jazykové kompetence

K realizaci komunikativních záměrů užívají studenti a uživatelé jazyka jednak obecných kompetencí, jednak specifičtěji jazykově zaměřenou komunikativní kompetenci. Obdobně jako komunikativní přístup člení i Rámec komunikativní kompetenci na tři komponenty:

- **lingvistické kompetence** (*compétences linguistiques*)
- **sociolingvistická kompetence** (*compétence sociolinguistique*)
- **pragmatické kompetence** (*compétences pragmatiques*).

Lingvistické kompetence představují soubor znalostí jazykových prostředků a jazykových pravidel k jejich užívání a jsou nadále podrobně členěny na (1) **kompetenci lexikální**, (2) **kompetenci gramatickou**, (3) **kompetenci sémantickou**, (4) **kompetenci fonologickou**, (5) **kompetenci ortografickou** a (6) **kompetenci ortoepickou**.

Sociolingvistická kompetence zahrnuje znalost kulturních a sociolingvistických pravidel, jimiž se řídí užití jazykových prostředků v konkrétní jazykové situaci. Jazyk je sociokulturní jev a sociolingvistická kompetence představuje znalosti (stejně jako sociokulturní kompetence) a dovednosti, které jsou potřeba ke zvládnutí společenského aspektu užívání jazyka. Spadá sem schopnost správně užívat řečových zdvořilostních

konvencí, které se v různých kulturách liší a mohou být zdrojem nedorozumění, znalost a vhodné užívání ustálených slovních spojení či schopnost zvolit adekvátní funkční styl (formální či neformální apod.) nebo na základě lingvistických ukazatelů rozpoznat dialekt či přízvuk mluvčího.

Pragmatické kompetence předpokládají schopnost užít komunikativních strategií a textových postupů vzhledem ke komunikativnímu cíli, jehož chce mluvčí řečovou komunikací dosáhnout. Dělí se na (1) **diskurzní kompetenci**, tj. znalost principů organizace sdělení a schopnost uživatele vystavět koherentní výpověď odpovídající pravidlům výstavby textu (např. písemnou žádost) vzhledem k jeho funkčnímu zaměření a na (2) **funkční kompetenci**, která se zabývá použitím mluvených projevů a psaných textů v aktu komunikace k určitým funkčním účelům a interaktivní povahou komunikace. V rámci funkční kompetence je rozlišena tzv. mikrofunkce a makrofunkce. Mikrofunkce představují kategorie „servant à définir l'utilisation fonctionnelle d'énoncés simples (généralement courts), habituellement lors d'une intervention dans une interaction“ (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001: 98), mezi něž patří např. poskytnutí a požadování informací, vyjadřování a zjišťování postojů, přesvědčování (např. návrh, nabídka apod.) či navazování kontaktu s lidmi.⁶ Makrofunkce jsou kategorie, které slouží k funkčnímu užívání mluvených a písemných projevů, které jsou složeny z delších celků promluv (minimálně sledu vět) a řadí se sem např. vypravování, výklad, komentář, argumentace, přesvědčování apod. Funkční kompetence zahrnuje také znalost interakčních schémat (např. při placení v restauraci), pomyslných verbálních vzorců společenské interakce), které jsou základem lidské komunikace, a schopnost je používat.

Kompetence tvoří jeden z klíčových pojmů akčně zaměřeného přístupu. Přesunem pozornosti na osobnost uživatele v komplexním měřítku a důrazem na nejazykové složky dovedností spolu s orientací na jednání a koncept úlohy se pojetí kompetencí akčně zaměřeného přístupu odlišuje v určitých bodech od pojetí kompetencí v komunikativních metodách, které přináší např. Coste (1978: 27). Ten člení komunikativní kompetenci na pět dílčích komponent, mezi něž patří: (1) „composante de maîtrise linguistique“, jež odpovídá zejména lingvistické kompetenci definované v Rámci, (2) „composante de maîtrise textuelle“, jež odpovídá pragmatické diskurzní kompetenci. (3) „composante de maîtrise référentielle“, která v Rámci odpovídá spíše deklarativnímu znalostem (*savoir*), popř. též dovednostem a praktickým znalostem (*aptitudes et savoir-faire*) bez akcentace interkulturního přístupu, (4)

⁶ Kategorie mikrofunkcí jsou detailněji rozpracovány v publikaci *Threshold Level 1990*. Každá mikrofunkce mající v podstatě charakter mluvního aktu je realizována určitými jazykovými prostředky.

„composante de maîtrise relationnelle“ odpovídající v Rámci zejména sociolingvistické kompetenci zdůrazňující společenskou dimenzi komunikace a (5) „composante de maîtrise situationnelle“ zastoupenou v Rámci opět v podobě dílčí složky *savoir-faire*. Z Costova členění kompetencí v komunikativních metodách je patrné, že akčně zaměřený přístup přináší do konceptu kompetencí přehlednější strukturování rozdělením na kompetence obecné a komunikativní jazykové, přičemž nově definuje termín existenciální kompetence (*savoir-être*) a schopnosti učit se (*savoir-apprendre*) a zároveň klade mnohem větší důraz na interkulturní přístup v jazykovém vzdělávání.

1.2 Didaktické vymezení dokumentu⁷ a jeho typologie

Autentické dokumenty (*documents authentiques*) písemné, zvukové, obrazové a audiovizuální povahy se začínají v cizojazyčné výuce objevovat od počátku 70.let 20.století (Tagliante, 1994; Demari, 2004), tedy s nástupem komunikativních metod. Autentický dokument je nejčastěji definován jako „**un document qui n'a pas été conçu à des fins pédagogiques**“ (Tagliante, 1994: 37), který je původně zamýšlen pro rodilé mluvčí daného jazyka. Termín autentický dokument budeme v této práci užívat v intencích této definice, kterou uvádí Tagliante. Autoři příspěvku z počátku 70.let Duda, Esch a Laurens (1972: 2), kdy se užívání autentického dokumentu v cizojazyčné výuce teprve rozbíhalo, definují autentický, resp. nedidaktický dokument pomocí negace jako „tout document en langue étrangère dont la finalité n'est pas l'enseignement de cette langue.“ Abe (Abe et al., 1979: 2) vymezuje autentický dokument obdobně jako „tout document produit à des fins autres que l'apprentissage d'une langue seconde“. Jedná se o výpověď pronesenou v reálné komunikativní situaci. A také Holec (1990: 67) definuje autentický dokument jako „tout document non construit à des fins d'enseignement/apprentissage de langue“ a zdůrazňuje přitom důležitost autentického dokumentu z pohledu žáka, neboť zatímco učitel užívá v hodinách cizího jazyka dokument k výuce, žák jej potřebuje hned ze dvou důvodů: (1) aby se mohl něčemu naučit (tj. vyvíjet vědomé aktivity v rámci plánovaného procesu za účelem získání kompetence) a (2) aby si tuto kompetenci osvojoval⁸ (tj. internalizoval a osvojil si

⁷ Francouzská terminologie většinou upřednostňuje dvouslovný název *document authentique* (i když v některých pracích se termín zkracuje pouze na *document*), což činí jak autoři publikací ze 70., tak i z 90. let a z prvního desetiletí nového tisíciletí s výjimkou nejstaršího příspěvku Dudy, Esche a Laurens (1972), kteří užívají termín *document non didactique*. My se budeme držet zavedeného termínu autentický dokument, příp. zkrácené varianty dokument.

⁸ Americký lingvodidaktik a psycholog S. D. Krashen (1981) se domnívá, že učení a osvojování jsou dva odlišné procesy. Osvojování v cizojazyčném učení je obdobou učení se dítěte mateřskému jazyku a vyznačuje se tím, že není uvědomováno. Učení naproti tomu je procesem uvědomovaným, směřujícím k jazykovým pravidlům (Choděra, 2006).

veškeré znalosti a dovednosti, které tuto kompetenci tvoří). Za zmínku stojí ještě jedna charakteristika autentického dokumentu, kterou uvádí Tabernero (2011: 1), a sice že se musí jednat o sdělení „élaboré par des francophones pour des francophones“. Také autoři Rámce (2002: 148) přicházejí s definicí autentických dokumentů: „vytvořené za účelem komunikace bez jakéhokoliv úmyslu používat je ve výuce“, přičemž (jako jedni z mála; jako kdyby to ostatní odborníci automaticky předpokládali) kladou důraz na komunikativní účel autentických dokumentů.

Autentický dokument byl do výuky původně zaveden „pour promouvoir une méthodologie de la langue davantage tournée vers des contextes vraisemblables et moins abstraits“ (Beacco, 2000: 82), a reagoval tak v podstatě na nevyhovující výukové postupy existujících metod vycházejících především z amerického deskriptivního strukturalismu, kterým chybělo ukotvení promluv v konkrétním situačním kontextu a jejichž učební materiály byly velmi vzdálené reálným situacím. Prostřednictvím autentických dokumentů jsou žáci přímo konfrontováni se situacemi a materiály, se kterými se mohou setkat v běžném životě, a tudíž jsou připraveni je v reálných situacích používat. Využití autentických dokumentů se v cizojazyčné výuce dostává velkého prostoru nejen v komunikativním přístupu, ale i v akčně zaměřeném přístupu propagovaným Rámcem (2002), který navrhuje přímé působení autentického užívání cizího jazyka jako jeden ze způsobů, jak se lze cizímu jazyku učit.

1.2.1 Autentičnost dokumentu

Užití autentických dokumentů v cizojazyčné výuce, tj. v didaktické komunikaci, se často velmi vzdálí od jejich původního účelu, za kterým byly vytvořeny, a činí z nich texty ryze pedagogické, tj. obsahující výchovně vzdělávací záměr. Didaktickou komunikaci lze vymezit jako specifický druh lidské komunikace, v níž jsou ve společné činnosti začleněni vyučující subjekt (většinou učitel) a učící se subjekt (většinou žák). Předmětem společné činnosti jsou didaktické informace, sdělované buď vyučujícím subjektem nebo didaktickým dokumentem. Základním rysem didaktické komunikace je její účelová zaměřenost, a to obvykle na pochopení a přivlastnění didaktické informace, tj. informace uzpůsobené k didaktickým účelům, učícím se subjektem (Průcha, 1987). Původně autentický dokument užitý ve výuce přibírá ke své primárně komunikativní funkci nutně i funkci didaktickou, tudíž užitím ve výuce dokument v podstatě ztrácí svůj autentický, původně nepedagogický charakter.

Autentické dokumenty jsou primárně vytvořeny pro konkrétní skupinu rodilých mluvčích daného jazyka s určitým záměrem (např. pobavit, přesvědčit, informovat apod.) a

ačkoliv takový dokument představuje alespoň určitou „vraisemblance langagière et culturelle, son exploitation didactique est sans doute moins authentique puisque les contenus informatifs sont souvent traités au premier degré“ (Beacco, 2000: 82). Autentické dokumenty si užitím ve výuce cizího jazyka, tj. v prostředí a pro publikum, pro které nebyly původně určeny, jen těžko uchovávají svou původní funkci, čímž rovněž ztrácí na své autentičnosti a stávají se pouze objektem učení určeným k analýze, což je ovšem nevylučuje z učebního procesu. Vytrhneme-li výpověď z původního komunikativního kontextu, a ochudíme-li ji tak o její původní komunikativní funkci, ztrácí tím podle Moirand (1982) na své autentičnosti. Adami (2009) takové dokumenty dokonce již vůbec nenazývá autentickými, neboť vytržením z původního časoprostorového a komunikačního kontextu autentičnost pozbývají. Naopak Abe aj. (1979) neshledávají dokument méně autentickým, je-li sdělení dekodováno jiným publikem, nežli tím, pro které bylo primárně určeno, neboť k takovým situacím dochází i v běžném životě (např. reklamu určenou zejména pro matky malých dětí shlédne senior či si článek v odborném časopise pro lékaře přečte učitel apod.). Zde lze ovšem namítnout, že situace rodilých mluvčích určitého jazykového společenství a žáků, kteří se cizí jazyk učí a nejsou součástí daného kulturního a jazykového společenství, je odlišná, neboť žáci v podstatě stojí mimo toto společenství, tudíž s ním nesdílejí všechny jazykové, sociokulturní či historické skutečnosti, které autor pokládá za samozřejmé a při produkci sdělení počítá s tím, že publikum, pro které je sdělení určeno, tyto skutečnosti jakožto příslušníci daného společenství sdílí.

Duda a Tyne (2010) zdůrazňují, že autentický dokument by měl být v zájmu uchování své autentičnosti také autenticky prezentován, tj. jako celek a nikoliv pouze jako výňatek (to se může týkat např. úryvků z delších psaných či audiovizuálních dokumentů). Autentický dokument by si měl uchovat nejen svůj původní obsah, ale i svou původní formu. Běžnou praxí ve výuce cizích jazyků bývá práce s pouhým úryvkem z delších a časově náročných dokumentů (např. románů), což ale činí dokument nikoliv jen méně autentickým z formálního hlediska, ale Kyloušková (2007) zpochybňuje i míru přínosnosti tohoto postupu pro samotné žáky, neboť úryvek z díla vytržený z okolního kontextu může být pro žáky hůře srozumitelný a pochopitelný. Také Vigner (1979: 61) zdůrazňuje nutnost zachovat ve výuce veškeré náležitosti autentického dokumentu (např. typografické): „Cette opération d'extraction [...] aboutit à faire disparaître du texte certaines composantes sémiotiques indispensables à son bon fonctionnement, et lui confère une étrangeté qu'il n'avait pas au départ“. Autentický dokument by měl být v hodinách prezentován ve své komplexnosti a např. u delších útvarů s dokumentem pracovat na etapy. Aspekt autentičnosti dokumentu je nutné chápat jak

z hlediska produkce, tak i z pohledu recepce díla. Zatímco se mnoho odborníků věnuje otázce autentičnosti z pohledu produkce, tak Duda a Tyne (2010: 100) se zaměřují i na autentičnost z hlediska recepce autentických dokumentů: „We set out from the idea that authenticity (i.e. typically by native speakers for non-language teaching reasons); we arrive at the idea that authenticity can also be about the conditions in which they are used [and how]“.

Závěrem uveďme ještě jeden velmi důležitý charakteristický rys autentických dokumentů, podle kterého lze (zejména u tištěných dokumentů) usoudit, že se doopravdy jedná o autentický, a nikoliv adaptovaný či primárně didaktický materiál, a sice uvedení **zdroje**, resp. bibliografického údaje, který by měl zahrnovat co nejvíce dostupných informací (jako jméno autora, datum vydání, u úryvků také název díla – knihy, časopisu, novin, filmu, apod.–, ze kterého úryvek pochází, či internetovou adresu v případě multimediálních dokumentů, kde lze dokument dohledat, popř. údaje o vydavateli). Je nutné si ale uvědomit, že údaje o zdroji, byť samozřejmě každý dokument má svého původce, nemusí být vždy známé, popř. úplné, neboť požadované informace nejsou jednoduše dostupné či dohledatelné (např. u pouličních letáků či vstupenek apod.).

1.2.1.1 Typologie dokumentů podle stupně autentičnosti

Adami (2009) se domnívá, že již samotný fakt, že se autentické dokumenty nazývají autentickými dokumenty, svědčí o jejich účasti v procesu didaktické transpozice, protože předtím, nežli byly takto nazvány, se jednoduše jednalo např. o novinový článek, leták nebo informační katalog. „Ils ne deviennent des *documents* que parce qu’ils sont extraits et abstraits de la réalité dont il procèdent“ (Adami, 2009: 166). Za jediné pravé autentické dokumenty nepovažuje Adami (2009:167) žádné dokumenty, nýbrž výlučně „les interactions verbales orales et écrites produites en situation naturelle“. Podobný úhel pohledu, i když ne tak kategoricky odmítavý, zaznívá i v **Rámci** (2001: 111)⁹, jenž rozlišuje dvě kategorie **autentických textů**: (1) „les documents authentiques non trafiqués que l’apprenant rencontre au cours de son expérience directe de l’usage de la langue“, tj. ty, se kterými se žák setká většinou v mimoškolním prostředí, a na (2) „les textes authentiques sélectionnés, classés par ordre de difficulté et/ou partiellement modifiés afin d’être appropriés pour tenir compte de l’expérience, des centres d’intérêt et des caractéristiques de l’apprenant“, tj. ty, se kterými se

⁹ Z důvodu terminologické přesnosti citujeme raději francouzskou verzi. Stojí za povšimnutí, že zatímco v mimoškolním prostředí se žák může setkat s autentickými *documents*, ve školním prostředí pouze s autentickými *textes*, ačkoliv francouzská verze Rámce na jiných místech běžně užívá termín *document* i pro autentické dokumenty ve vyučovacím procesu (i když primárně textové). Český překlad ve zmíněných definicích užívá na obou místech pouze výraz „text“.

žák většinou setká ve vyučovacím procesu, přičemž je zajímavé, že Rámec za autentické považuje i takové materiály, které byly (z důvodu např. obtížnosti jazykových prostředků vzhledem k úrovni publika) upraveny. Opak autentických textů tvoří texty **specificky vytvořené k užívání v jazykové výuce**.

Adami (2009: 168) ve svém příspěvku přináší také zajímavou klasifikaci didaktických dokumentů v závislosti na **stupni autentičnosti** a dokumenty řadí na pomyslnou kontinuální stupnici s plynulým přechodem od těch, které vykazují největší míru „omezené“ autentičnosti až po dokumenty uměle vytvořené:

- *les documents bruts*: nejméně připomínají uměle vytvořené didaktické dokumenty, jsou vyňaty přímo z přirozených reálných situací a použity bez modifikací.
- *les documents réformés*: jedná se v podstatě o „documents bruts“, ale s ohledem na autorský zákon či ochranu osobních údajů jsou zde některé údaje pozměněny aniž by to ovšem zasahovalo do integrity obsahu dokumentu.
- *les documents pastiches*: didaktické dokumenty věrně napodobující realitu (např. audionahrávka založená na reálné interakci namluvena profesionálními herci).
- *les documents réalistes*: jsou uměle vytvořené, ale významně se inspiroují realitou.
- *les documents fabriqués*: jedná se o uměle vytvořené dokumenty za konkrétním didaktickým účelem, které se příliš nevzdalují přirozené reálné situaci.
- *les documents artificiels*: uměle vytvořené dokumenty mající na zřeteli pouze určitý didaktický cíl bez jakéhokoliv snahy přiblížit se přirozené reálné situaci.

Na tomto místě je zapotřebí dodat, že v cizojazyčné výuce zaujímá důležité místo také učebnice daného cizího jazyka, která se v tradiční dichotomii (didaktický versus autentický text) řadí samozřejmě mezi texty didaktické, byť jsou v ní prezentovány i autentické dokumenty. Ve starších publikacích (Hendrich aj., 1988: 229) jsou texty z hlediska stupně autentičnosti rozděleny jednoduše na: (1) **texty uměle vytvořené** (např. autory učebnic, tedy texty didaktické), (2) **texty upravené** (adaptované, zkrácené a zbavené obtížných konstrukcí a málo frekventovaného lexika a na (3) **texty původní** (neupravené, originální), přičemž jako zvláštní podkategorii těchto původních textů uvádí Hendrich aj. (1988) texty **autentické**, které se od těch původních liší tím, že jsou uvedeny na „autentických materiálech“, může se tedy jednat o prospekt, letenku, program divadla apod. Požadavek na autentičnost nosiče u jiných odborníků nezaznívá, i když je v souladu s důrazem na autentičnost recepce dokumentu.

Na pomezí didaktických a autentických textů stojí v klasické terminologii texty adaptované. S přihlédnutím k výše uvedené Adamiho (2009) klasifikaci lze např. adaptované

literární texty, které jsou sice podle Kylouškové (2007) zbaveny různých lexikálních a syntaktických obtížností (pro žáky tedy přístupnější), ale tím i veškeré své autentičnosti, zařadit mezi *documents fabriqués*, neboť jsou vytvořeny za konkrétním didaktickým účelem a „ils s'inscrivent dans une démarche de progression du simple au complexe et s'articulent autour de la notion des niveaux“ (Adami, 2009: 168). Tato klasifikace míry autentičnosti se vztahuje pouze na dokumenty samotné, na jejich obsah a formu, nikoliv však již na cvičení a aktivity, které následují při práci s dokumentem.

Také Duda, Esch a Laurens (1972: 23) se zabývají problematikou „úpravy“ autentických dokumentů, ale nikoliv primárně z pohledu autentičnosti dokumentu, nýbrž s ohledem na možnosti jeho využití ve výuce a rozlišují přitom trojí možné využití autentických dokumentů: (1) *utilisation brute*: liší se pouze v závislosti na stanoveném cíli, (2) *utilisation structurée*: možnost vytyčit v rámci dokumentu či mezi různými dokumenty určité asociace, (3) *utilisation manipulée*: pozměnění dokumentu (např. vynechání slov).

1.2.1.2 Autentičnost úlohy podle Rámce

Koncept úlohy jsme nastínili již v oddíle 1.1.2.1, ovšem nyní se na úlohu zaměříme z hlediska míry její autentičnosti, tj. jak moc se úloha podobá reálné situaci běžného života, neboť i toto kritérium Rámec zmiňuje. Ke splnění úlohy musí žák aktivizovat adekvátní kompetence a užít vhodné strategie. Úlohy se uskutečňují jak v prostředí reálného života, tak ve školním prostředí v situaci učení či zkoušení a mohou zahrnovat činnosti verbální i neverbální povahy. Úlohy mají vždy stanoven konkrétní cíl a jejich řešením se žáci učí řešit i situace, se kterými se mohou setkat v běžném životě, čímž u nich dochází k rozvoji komunikativních jazykových i obecných kompetencí v závislosti na povaze úlohy.

Francouzská verze Rámce (2001: 120) rozlišuje úlohy (*tâches*) (1) „cibles“, „de répétition“ a „**proches de la vie réelle**“, které jsou vybrány na základě mimoškolních potřeb žáka v jedné ze čtyř oblastí každodenního života (osobní, veřejné, profesní či vzdělávací), a mohou být proto považovány za úlohy vyznačující se snahou o jistou autentičnost s ohledem na přiblížení se přirozeným komunikativním situacím reálného života (např. interakce při odbavení na letišti, vyplnění nějaké žádosti na úřadě či vyhledání vhodného vlakového spoje a zakoupení jízdenky). Právě v tomto typu úloh se setkávají žáci s autentickými dokumenty, jejichž prostřednictvím si rozvíjejí své komunikativní jazykové i obecné kompetence (o čemž podrobněji pojednává kapitola 1.5). Druhou skupinu tvoří (2) úlohy „de nature **plus spécifiquement « pédagogique »**“, jejichž podstata „vyplývá ze sociální a interaktivní povahy a bezprostřední situace ve třídě, kdy žáci dobrovolně odloží nedůvěru a přijmou

užívání cílového jazyka namísto snadnějšího a přirozenějšího užívání jazyka mateřského, aby provedli úlohu zaměřenou na význam“ (Rábec, 2002: 159). Tyto pedagogicky zaměřené úlohy jsou pouze nepřímo vztaženy k první skupině úloh, která více vychází z potřeb studentů v reálných situacích mimoškolního života, a jejich cílem je hlavně rozvinout komunikativní jazykovou kompetenci. Pedagogičtěji zaměřené úlohy předpokládají, že žáci jsou ochotni dobrovolně přijímat role (v rámci tzv. *jeux de rôle*), které přímo nesouvisí s jejich reálným každodenním životem, a rozvíjet si tak především svou komunikativní jazykovou kompetenci.

V rámci vykonávání komunikativních úloh (tj. v rámci komunikace) musí uživatelé jazyka zapojit vhodné komunikativní strategie a své řečové dovednosti. Úlohy mohou podle Rámce (2002) zahrnovat řečové dovednosti v **mluveném** nebo **psaném** kódu v oblasti **produkce, recepce a interakce**. Interakce je v autoevaluační tabulce Společných referenčních úrovních (Rábec, 2002: 26–27) zahrnuta pouze pro mluvený kód, i když je v tomto dokumentu popsána i pro kód psaný (dopisy, maily apod.). Mezi řečové dovednosti tedy patří:

- **v mluveném kódu:** (1) produktivní: **samostatný ústní projev** (souvislý)
(2) receptivní: **poslech s porozuměním**
(3) **interaktivní: ústní interakce**
- **v psaném kódu:** (1) produktivní: **písemný projev** (souvislý)
(2) receptivní: **čtení s porozuměním**
(3) interaktivní: **interaktivní psaný projev**

1.2.2 Typologie autentických dokumentů s ohledem na typ média

V dnešní době existuje nepřehledné množství různých autentických dokumentů, v jejichž „záplavě“ je pro vyučujícího i žáka občas těžké se zorientovat a zvolit ten nejvhodnější typ dokumentu k dosažení vytyčených cílů. Z tohoto důvodu je přínosné utřídit různorodou nabídku autentických dokumentů do kategorií podle určitých společných rysů¹⁰ (např. sémantických, funkčních či formálních), aby učitelé a studenti mohli zvolit adekvátní typ dokumentu vzhledem např. k oblasti zájmu, úrovni osvojených jazykových prostředků či rozvíjení konkrétních řečových dovedností a kompetencí.

¹⁰ Samozřejmě, že existují zavedené klasifikace textů např. z hlediska slohového útvaru a kompozice (monologický a dialogický text), ovšem v případě autentických dokumentů nejde pouze o klasické texty (např. v případě Internetu), tudíž je k tomu v klasifikaci potřeba přihlídnout, a snažit se o komplexnější přístup.

Klasická typologie autentických dokumentů¹¹ vychází nejčastěji z druhu média, pomocí kterého jsou přenášeny či uchovány, a v závislosti na tom lze autentické dokumenty (resp. všechny dokumenty vůbec) třídit na:

- **psané (čtecí text)**: např. návody k použití, jízdní řády či jídelní lístky
- **zvukové (poslechový text)**: např. písně, rádiové vysílání, rozhovory
- **obrazové (obraz)**: např. foto, (může jít i o kombinaci **obrazu a textu**): např. reklama
- **audiovizuální (mluvený text a obraz)**: např. filmy
- **multimediální** (kombinace **psaného textu, mluveného textu, obrazu a interaktivní složky**): např. **Internet** (**elektronické médium**, pro které je mj. typický tzv. **hypertext**, definice viz níže)

Autentický dokument lze, s přihlédnutím k výše zmíněné klasifikaci, definovat jako materiál psané, zvukové, obrazové, audiovizuální či multimediální povahy, jenž nebyl primárně vytvořen k didaktickým účelům, nýbrž s určitým záměrem pro rodilé mluvčí daného jazyka. Autentické dokumenty jsou většinou **textové** (viz definice textu v následujícím oddíle) povahy (dokumenty psané a zvukové), nebo v nich textová složka tvoří určitou část (**audiovizuální a multimediální** dokumenty, popř. kombinace **psané textové a obrazové** složky). Za autentické dokumenty jsou ale považovány i dokumenty **netextové povahy** (např. obrazové autentické dokumenty jako fotografie či obrázky). S rozvojem moderních technologií lze za autentický dokument považovat také tzv. **hypertext** (příznačný pro elektronická média), což je „a text or texts with navigation tools and features that make possible and indeed even require non-sequential reading“ (OECD, 2009: 27). Hypertext se vyznačuje **nelineárním strukturováním** textu, kde si každý čtenář tím, jak postupně otevírá jednotlivé hypertextové odkazy (obvykle spolu logicky související) strukturuje svůj vlastní text. Příznačné pro hypertext je také to, že čtenář obvykle v elektronickém médiu vidí v určitou chvíli pouze část textu a někdy vůbec netuší, jak může být text (resp. jeho sekvence) obsáhlé.

Autentické dokumenty, resp. texty, je dále možno členit také s ohledem na kód komunikace (viz oddíl 1.2.4) či v závislosti na oblasti užívání jazyka, do které jsou zasazeny řečové činnosti, jak to činí např. Rámec (2002) či OECD ve svém výzkumu čtenářské gramotnosti PISA,¹² který z konceptu třídění autorů Rámce v podstatě vychází (Pisa 2009

¹¹ Tato jednoduchá typologie vychází z publikací Beacca (2000) a Tagliante (1994) s přidáním kategorie *multimediální dokumenty*, jelikož v těchto pracích nejsou vzhledem k rychlému vývoji technologií v poslední době ještě zmiňovány. Za autentické dokumenty lze kromě výše zmíněných považovat i **věci** (hračky aj.).

¹² V roce 2000 proběhla na ZŠ a SŠ první fáze mezinárodní výzkum PISA (Programme for International Student Assessment), který zjišťoval úroveň čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti u patnáctiletých žáků

Assessment Framework – Key competencies in Reading, Mathematics and Science, 2009), i když vzhledem k velké různorodosti dokumentů, není ani takové členění, které přinášíme v oddíle 1.2.5, vyčerpávající. Další typologii autentických textů uvádíme v kapitole 1.3, která pojednává konkrétněji o psaných textech.

1.2.3 Definice textu

Jak je patrné z výše uvedené klasifikace autentických dokumentů, většinou se jedná o textové materiály, popř. materiály kombinující textovou a obrazovou složku (popř. složku interaktivní). Gavora (1992: 12) definuje text jako „verbální sdělení (komunikát), jež je vnitřně strukturováno (tj. skládá se z elementárních komunikativních jednotek) a jako celek plní určitý komunikativní cíl“. Textem může být podle něj i „verbálně obrazový celek“, čímž začlenil do definice textu i mimojazykové jevy. Definice textu, jak ji předkládá Gavora, se budeme držet. Také Průcha (1987) je toho názoru, že text může být vyjádřen i symbolickým jazykem (např. formální jazyk matematiky) či neverbálními prostředky (např. schéma či graf), což je častý případ autentických dokumentů, kde je kombinována textová a obrazová složka (např. reklama) či textová složka a symbolický jazyk (např. jízdní řád); zatímco Rámec (2002) označuje (1) ilustrace (např. forografie, kresby apod.), (2) grafy, tabulky, diagramy apod. a (3) typografické prvky (jako druh a sklon písma, mezery, podtržení apod.) za mimotextové jevy. Obdobně i Čermák (2004: 169) definuje text pouze jako „jazykový projev (psaný či mluvený)“ a nezahrnuje do něj mimojazykové jevy.

Rámec (2002) do definice textu zapojuje mj. koncept úlohy. Komunikace a učení zahrnují provádění úloh (stručně definovaných v oddílu 1.1.2.1), které od jedince vyžadují, nejsou-li zautomatizované, aby k jejich řešení aktivoval celou řadu kompetencí a využil adekvátní strategie. Jedná-li se o úlohy jazykové povahy, jejichž provedení zahrnuje řečové činnosti, vyžadují od žáka zpracování mluvených nebo psaných textů. Samotný pojem text je v Rámci definován jako „jakýkoliv jazykový projev (mluvený a/nebo psaný) vztahující se k určité oblasti užívání jazyka, který se v průběhu provádění úlohy stává konkrétní jazykovou činností, jež je buď podpůrným prostředkem, nebo cílem, výsledným produktem, nebo procesem“ (Rámec, 2002: 10).

různých typů škol ve 32 zemích. Čtenářská gramotnost se ověřovala prostřednictvím úloh, které se týkaly práce s textem, převážně autentickým. Úroveň čtenářské gramotnosti českých žáků s každým výzkumem v porovnání s průměrem zemí OECD bohužel klesá (např. v roce 2009 získali čeští žáci ve čtenářské gramotnosti 478 bodů, přičemž průměr zemí OECD činil 493).

1.2.4 Druhy autentických textů¹³ z hlediska kódu a aktivity účastníků komunikace

V úvodu této práce bylo představeno Jakobsonovo komunikační schéma zachycující jednotlivé složky komunikace, přičemž obecně klasifikovat texty lze i na základě těchto dílčích složek, resp. vztahů mezi nimi. Komunikace se v podstatě uskutečňuje jako komunikativní akt (Hendrich aj., 1988), kterého se účastní mluvčí (autor sdělení) a příjemce sdělení, tj. vlastní přenášené informace. Součástí každého aktu komunikace tvoří dále určitý kód (tj. systém znaků), jazykový i mimojazykový kontext a kontakt obou (příp. i vícero) účastníků komunikace. U autora sdělení se předpokládá také záměr (intence), se kterou komunikaci uskutečňuje. S druhem užitého kódu a aktivitou účastníků v komunikaci souvisí i to, zda jde o :

- (1) v **mluveném** kódu: **mluvčího** (produkce) a **posluchače** (recepce) nebo
- (2) v **psaném** kódu: **pisatele** (produkce) a **čtenáře** (recepce).

Podle povahy kódu se tedy jedná o **texty**:

- (1) **poslechové**: **mluvené** (produkce) a **slyšené** (recepce) a
- (2) **čtecí**: **psané** (produkce) nebo **čtené** (recepce).

Komunikativní jazyková kompetence žáka či uživatele jazyka se aktivuje při provádění různých řečových činností, mezi něž Rámec (2002) kromě tradiční (1) **produkce** a (2) **recepce**, zahrnuje také (3) **interakci**, při níž se alespoň dva jedinci účastní ústní a/nebo písemné výměny, během které se produkce a recepce střídají, a (4) **mediaci**, tj. písemné a/nebo ústní zprostředkování umožňující komunikaci mezi osobami, které nejsou schopny se přímo samy porozumět. Co se týká **interakce**, tak

- v **kódu mluveném** je výsledkem interaktivní ústní projev (např. debata)
- v **kódu psaném** je výsledkem interaktivní psaný projev (např. sms, maily apod.)

S komunikativními metodami přichází rehabilitace psaného kódu, který audio-orální metody a metody SGAV vytlačily do pozadí ve prospěch kódu mluveného, a s tím také využití, převážně psaných, autentických dokumentů v cizojazyčné výuce.

1.2.5 Druhy autentických textů s přihlédnutím k oblastem užívání jazyka

Každý dokument se váže k určité oblasti lidského působení. Tento oddíl přináší klasifikaci textů z hlediska kontextu, ve kterém se vyskytují, resp. účelu, pro který byly vytvořeny tak, jak je pojata ve výzkumu OECD (2009) a v Rámci (2002), který navrhuje

¹³ Autentické texty zcela evidentně sdílejí z titulu své textové povahy četné rysy s texty obecně, tudíž je zapotřebí přihlédnout k tomu, že např. některé klasifikace textů (jako ta z hlediska druhu kódu) se netýkají pouze autentických textů, ale textů obecně.

členění dokumentů podle oblasti užívání jazyka, do které jsou zasazeny řečové činnosti, na čtyři kategorie. Také Francine Cicurel (1991) přináší ve své publikaci obdobnou klasifikaci autentických psaných textů, kterou se ovšem budeme zabývat až v následující kapitole pojednávající o psaných textech, stejně jako klasifikací psaných textů podle typu dominantního diskurzu, kterou navrhuje Vigner (1979).

Každý akt užití jazyka je zasazen do kontextu konkrétní situace v rámci jedné z oblastí života ve společnosti. Počet oblastí stanovují autoři Rámce, jak již bylo řečeno, na čtyři, ovšem sami zdůrazňují, že tato klasifikace slouží spíše studentům a učitelům jako vodítko při volbě oblastí, ve kterých jsou studenti vzděláváni, jelikož právě tato volba je určující pro následný výběr situací, úloh, témat a materiálů pro vyučování.

Oblasti užívání jazyka, jak je navrhuje Rámec (2002: 47,51–52) a OECD (2009: 25–26), spolu s typickými autentickými texty, které jsou pro jednotlivé oblasti příznačné:

- **osobní** oblast, kde je člověk chápán jako soukromá osoba
 - osobní dopisy, krásná literatura, informační materiály pro volný čas (např. katalogy cestovních kanceláří), záruky, texty na internetu, mapy, vysílané nahrané mluvené projevy aj.
- **veřejná** oblast, ve které člověk vystupuje jako součást širší společnosti
 - oficiální dokumenty (např. formuláře, smlouvy, veřejné vyhlášky, předpisy), letáky, jízdní řády, lístky, jídelníčky, obaly, kázání aj.
- **pracovní** oblast, do které se člověk zapojuje v rámci svého zaměstnání
 - obchodní dopisy, návody, směrnice, životopisy, pokyny, tabulky, grafy aj.
- **vzdělávací** oblast, v jejímž rámci je člověk zapojen do organizovaného vzdělávání
 - výkladové texty, mapy, schémata, tabulky, grafy, texty na počítačové obrazovce, videotexty a všechny výše zmíněné autentické materiály z osobní, veřejné a pracovní oblasti

Je zřejmé, že některé texty mohou spadat do více než jedné oblasti (např. internetové psané texty mohou náležet jak do oblasti osobní, tak pracovní či vzdělávací). K nejtypičtějším vzdělávacím textům samozřejmě patří učebnice, které ale nespádají do kategorie autentických, nýbrž primárně didaktických textů.

1.2.5.1 Tematické okruhy

V rámci různých oblastí užívání jazyka lze rozlišit také jednotlivé **tematické okruhy** komunikace, kam autentické dokumenty obsahově spadají. To je důležité zejména v souvislosti s lexikální zásobou použitou v jednotlivých autentických dokumentech.

Rozčlenění tematických okruhů do jednotlivých kategorií bude (stejně jako dalších typologií autentických dokumentů) využito i v kapitole 1.6 pojednávající o dokumentech na Internetu a ve druhé a třetí části této práce. Relativně hojně využívaná je v evropské cizojazyčné výuce klasifikace tematických okruhů, jak ji prvně prezentovala publikace *Threshold Level 1990*, a jak ji nyní uvádí i Rámec (2002: 54), jenž témata komunikace člení do **14 okruhů**. Z této klasifikace budeme vycházet, přičemž zmiňujeme i příklady textů typických pro dané okruhy:

- **(1) osobní údaje** (zprávy z diskusního fóra, deníkové zápisky, profil na Facebooku)
- **(2) domov, bydlení a okolí** (inzeráty, nájemní smlouvy, faktury za energie)
- **(3) každodenní život** (reklama, administrativní formuláře, návody k použití)
- **(4) volný čas a zábava** (publicistické články, televizní a kulturní programy)
- **(5) cestování** (turistické brožury, jízdní řády, itineráře, jízdenky, letenky, mapy)
- **(6) mezilidské vztahy** (soukromá korespondence, vizitky, fotografie, blogy)
- **(7) péče o tělo a zdraví** (lékařské předpisy, příbalové letáky, novinové články)
- **(8) vzdělání** (internetové stránky školy, popisy kurzů, vysvědčení, rozvrhy hodin)
- **(9) nakupování** (účtenky, bankovky, inzeráty, katalogy, reklama, popisy výrobků)
- **(10) jídlo a nápoje** (jídelní lístky, kuchařské recepty, katalogy, výzkumy, etikety)
- **(11) služby** (účtenky, faktury, katalogy, reklama)
- **(12) různá místa**
- **(13) jazyk** (ve francouzské verzi Rámce (2001: 45) je uvedeno *langue étrangère*)
- **(14) počasí** (předpovědi počasí)

Samostatné téma by podle mého názoru měl tvořit ještě okruh (15), neboť tvoří dokonce celou jednu oblast užívání jazyka.

- **(15) práce a povolání** (životopisy, inzeráty, statistiky, nařízení, zprávy z jednání)

Téma (12) zní vcelku velmi vágně, zatímco vyčlenit téma (13) jako samostatné aniž by samostatným tématem bylo práce a povolání je dosti nevyvážené. Téma **(13)** (cizí) jazyk implikuje sice primárně země, kde se tímto jazykem mluví, ale v rámci **obecně** zaměřených tematických okruhů by se toto téma dalo zahrnout pod nějaký širší pojem např. **geografie**. K tématu **(14)** počasí by se možná hodilo přidat také téma **příroda a životní prostředí** či tuto kategorii i takto nazvat.

1.3 Psaný dokument v cizojazyčné výuce

Zatímco v předcházející kapitole jsme se zabývali vymezením a klasifikací autentických dokumentů obecně, v této kapitole se zaměříme na specifika psaných autentických textů v cizojazyčné výuce, jejich typologii, strategie čtení v závislosti na druhu

textu a na cíli, který čtením sledujeme, a na porozumění čtenému dokumentu, přičemž se zmíníme o integrálním přístupu ke čtení psaných textů, který zavádí Sophie Moirand (1979). Psané texty lze z hlediska jejich didaktického využití ve výuce dělit na (1) texty **výchozí** a na (2) texty **doplňkové**. Výchozí texty jsou nositeli nových jazykových prostředků určených k osvojení a z tohoto pohledu plní funkci seznamovací. Slouží k prezentaci nových jevů a zároveň jsou i východiskem pro jejich nácvik. Výchozích textů se používá také k nácviku a rozvoji různých řečových dovedností. Doplnkové texty slouží zejména k upevňování jazykových prostředků v určitém situačním kontextu, k rozšiřování slovní zásoby a k nácviku spíše v jednotlivých řečových dovednostech (Beneš aj., 1971). Doplnkový text může být text **čtecí** či **poslechový**. **Autentické texty** se ve výuce cizích jazyků užívají zejména jako texty **doplňkové** (Moirand, 1977), ať již samostatně připravené vyučujícím nebo obsažené v učebnici, zatímco výchozími texty jsou většinou texty s primárně didaktickou funkcí obsažené v učebnicích cizího jazyka.

1.3.1 Klasifikace autentických psaných textů podle obsahového zaměření

Kromě klasifikací autentických dokumentů, resp. autentických textů zmíněných v oddílech kapitoly 1.2, lze autentické texty třídit i s přihlédnutím k jejich obsahovému zaměření. Francine Cicurel (1991: 36) člení autentické psané texty do pěti kategorií. Také v Didaktice cizích jazyků (1988: 230) a Metodice cizích jazyků (1971: 163) nalezneme třídění psaných textů na základě jejich obsahového zaměření, které sice nevyčleňuje jako samostatnou kategorii „les textes épistolaires“ a „les textes de l'environnement quotidien“, ale zato Hendrich aj. (1988) uvádí ještě kategorii populárně vědeckých textů, přinášejících informace o nových poznatcích z vědy a techniky. Cicurel (1991) třídí autentické psané texty do následujících kategorií:

- **textes médiatiques**¹⁴: Cicurel připomíná, že důležité pro autentickou recepci takovýchto textů jsou i mimojazykové skutečnosti (např. typografie nebo umístění textu vzhledem k ostatním textům, což bývá ale jedna z informací, která se vynětím textu z okolního kontextu, k žákům již obvykle nedostane). Pokud publicistické texty pojednávají o velmi aktuálním tématu, činí to text na jednu stranu pro žáky velmi zajímavý, na stranu druhou ale

¹⁴ Cicurel (1991: 25) dále uvádí klasifikaci publicistických psaných textů s přihlédnutím k mluvním aktům, které v nich mohou být obsaženy, a třídí je na texty (1) *Que s'est-il passé?* (autor čtenáře informuje o událostech), (2) *Qu'est-ce que je pense?* (autor vyjadřuje svůj názor), (3) *J'ai besoin de...* (inzeráty v novinách, v nichž inzerenti něco žádají nebo nabízejí), (4) *Qui est-il ou comment c'est?* (portréty osobností), (5) *Achetez !* (publicistické články, které explicitně či implicitně vybízejí ke koupi nějakého zboží), (6) *Divertissez-vous !* (texty pro pobavení čtenáře).

takový text velmi rychle ztrácí na své aktuálnosti, a má tak časově dosti omezenou platnost. Novinové články patří nicméně v současné době k jednomu z nejvíce využívaných typů autentických psaných textů v cizojazyčné výuce, neboť „le fait divers permet d'étudier plusieurs aspects de la langue, du discours en l'occurrence (énoncé, énonciation, structure de ce type d'écrit...) ainsi que les paramètres situationnels (Qui parle ? À qui ? De quoi ? Pourquoi ? Quand ?“ (Demari, 2004: 31).

- ***les textes de l'environnement quotidien***: psané autentické texty, se kterými se setkáme v běžném životě ve společnosti, např. jídelní lístek, bankovní příkaz k úhradě, ale může se jednat i o plakáty nebo cedula s nápisy, vývěsní tabule apod. Tyto texty jsou velmi různorodé a mohou obsahovat nejrůznější mluvní akty, např. informovat (jízdni řád či jídelní lístek), zakázat (nařízení), nabídnout (leták). Dříve byl přístup k takovýmto autentickým textům mimo frankofonní oblasti dosti obtížný, dnes je to vzhledem k rozvoji technologií snadnější.
- ***les textes épistolaires***: jedná se zejména o texty, které mají formu dopisu, a z didaktického hlediska jsou vhodné např. k funkční analýze mluvních aktů.
- ***les textes professionnels***: jedná se o odborné texty se specializovanou slovní zásobou (např. z oboru ekonomie či jazykověda), kde do popředí vystupuje referenční komunikativní funkce. Tento druh textů je primárně určen odborně zaměřenému publiku. Odborné texty se staly součástí cizojazyčné výuky na základě potřeb publika v 70. letech 20. století. Ve výuce se při práci s odbornými texty může užívat i mateřský jazyk, jelikož funkční užití mateřštiny je v souladu s principy komunikativních metod v cizojazyčné výuce.
- ***les textes littéraires***: literární text stál dlouhou dobu v cizojazyčné výuce v pozadí (pouze v gramaticko-překladové metodě našel větší uplatnění), více se sice v nedávné době začal uplatňovat v konceptu tzv. interkulturní výuky v 90. letech (Kyloušková, 2007), ale přesto se v komunikativním přístupu těší ostatní autentické psané texty větší pozornosti. Navíc autentické literární texty se většinou využívají až pro publikum referenční úrovně B výše (např. textům současné prózy by měli být schopni porozumět uživatelé jazyka úrovně B2). Oproti ostatním autentickým textům sice literární text téměř nezastarává, ale jeho využití ve výuce bývá časově značně náročné a mnohdy tím, že žáci pracují pouze s úryvky vytrženými z kontextu celého díla, nebývá tato metoda pro rozvoj žákových kompetencí takovým přínosem. Cicurel apeluje (1983: 62): „Eviter par exemple de travailler sur des extraits ou « morceaux choisis » qui donnent aux apprenants un sentiment de dépendance vis-à-vis du professeur, car c'est lui qui expose ce qui s'est passé avant ou après l'extrait et, dans le meilleur des cas, l'étudiant conclura qu'il est capable de lire un fragment de texte mais non la totalité“, a proto Cicurel navrhuje ve výuce užívat kratší literární texty, např. krátkou povídku.

Kompromisním řešením bývá také užití adaptovaných literárních textů, které bývají uzpůsobeny a odstupňovány s ohledem na úroveň osvojení jazykových prostředků konkrétního publika, což ale není řešení ideální (jak jsme již nastínili v oddílu 1.2.1), neboť model literární komunikace autor-text-čtenář, kdy autor prostřednictvím textu komunikuje se čtenářem, který text čtením v podstatě konkretizuje a dotváří, se v případě adaptovaných textů rozšiřuje o dalšího autora a další text a čtenář již nekomunikuje s původním autorem a kulturním prostředím, ve kterém text tvořil. Duda, Esch a Laurens (1972) zmiňují ještě vedle kategorie literárních textů kategorii *documents écrits para-littéraires*, kam řadí např. kreslené komiksy nebo humoristické kresby.

1.3.2 Druhy psaných dokumentů z hlediska struktury textu

Žáci se obvykle při posuzování textu soustředí především na jeho obsah a mají-li posoudit formální znaky textu, což spadá do pragmatické diskurzní kompetence, je to pro ně obtížnější. Mnohdy je to ovšem způsobeno tím, že sami učitelé se na rozvíjení této dovednosti ve vyučování až tolik nezaměřují, a soustředí se spíše na využití autentického textu k rozvíjení lingvistické kompetence. Při analyzování formy psaného textu by měli žáci posuzovat nejen jazykové prvky textu, ale také paratextové a grafické prvky jako je členění textu do jednotlivých částí a jeho uspořádání. Navíc pokud je žák kriticky schopen zhodnotit psaný text po formální stránce, přispívá to také k rozvoji dovedností nutných a využitelných pro produktivní činnost psaní.

V oblasti autentických psaných textů navrhuje zajímavé členění textů z hlediska formy (formátu), resp. struktury OECD (2009: 27), které bylo využito při výzkumu čtenářské gramotnosti, a o kterém na základě starších výzkumů prováděných OECD pojednává také Kramplová aj. (2002). Autentické psané texty lze členit na texty (1) **souvislé**, tj. s **lineární** strukturou, a na texty (2) **nesouvislé**, tj. ty s **nelineární** strukturou.

Souvislé typy textů mají standardní formu „prózy“, jsou tvořeny větami a členěny do odstavců. Mezi autentickými psanými dokumenty se k souvislým typům textů řadí např. vyprávění, výklad, popis, polemický text či pokyny. Mnoho druhů autentických psaných dokumentů se ovšem řadí mezi **nesouvislé typy** textů a ty vzhledem k odlišné struktuře od struktury souvislých textů vyžadují i jiné strategie čtení. Charakteristické pro tyto texty (bez přihlédnutí k rozdílu mezi jednotlivými druhy nesouvislých textů) je, že zatímco věta tvoří minimální základní jednotku souvislých textů, tak „all noncontinuous texts can be shown to be composed of a number of lists. Some are single, simple lists, but most consist of several simple lists combined“ (OECD, 2009: 31). Za nesouvislé texty lze označit mj. formuláře,

reklamy, grafy, schémata, tabulky, mapy či katalogy. Ještě si připomeňme, že k textům s nelineární strukturou se řadí i tzv. **hypertext** (viz oddíl 1.2.2) typický hlavně pro elektronická média. Výzkum OECD provedený v roce 2009 zahrnoval kromě těchto dvou, s přihlédnutím k důležitosti integrace informací s různým formátem jako součást čtenářské kompetence, ještě novou kategorii (3) ***mixed texts***, tedy texty s kombinací souvislé a nesouvislé struktury, které můžeme najít zejména na Internetu (např. elektronické formuláře či maily), ale patří sem i souvislé texty, které obsahují nějaký prvek nesouvislých textů (např. souvislý text obsahující grafy či schémata).

1.3.3 Klasifikace z hlediska formy diskurzu

Konkrétnímu typu textu obvykle odpovídá určitá slovní zásoba, gramatické prostředky, soubor užitých mluvních aktů a také jisté společné větné rysy. Na základě těchto kritérií rozlišuje Vigner (1979: 82) ve své dnes již zavedené typologii pět typů textu, které zde uvádíme spolu konkrétními příklady autentických textů jednotlivých typů:

- ***des textes à dominante narrative*** – narativní typ je založen na sledu událostí v určitém chronologickém pořadí.
 - reportáže, romány, povídky apod.
- ***des textes à dominante descriptive*** – popisný typ vytváří obraz o osobách, předmětech a místech, které čtenář nevnímá přímo, ale prostřednictvím své fantazie.
 - úryvky románů, paměti apod.
- ***des textes à dominante expressive*** – expresivní typ zahrnuje hlavně umělecké texty a zdůrazňuje výrazovou stránku. Gremmo (1980: 50) tento typ textů, kde je kladen důraz na emocionální složku, zařazuje do kategorie ***documents littéraires***, pro něž je podle něj typické, že „ces documents n’ont aucune visée utilitaire [et ils] ne constituent pas un moyen vers un objectif extérieur“. Vigner (1979: 158, 161) za specifikum literární komunikace, které ji odlišuje ode všech ostatních druhů verbální komunikace, považuje fakt, že literární komunikace „a pour objet de transmettre à une autre personne, éloignée dans l’espace et dans le temps, une expérience individuelle“ a zdůrazňuje, že teoreticky literární text „touche l’impossible: admettre une pluralité d’interprétations à partir d’une source unique et non modifiable de signes“.
 - poezie, divadelní hry, soukromá korespondence, ale také komiksy.

Čtení literárních textů činit žákům, kteří nedisponují potřebnými kompetencemi k recepci a interpretaci cizojazyčného textu, nemalé obtíže, zvláště pokud ani jejich lingvistická kompetence není na příliš vysoké úrovni. Takoví žáci totiž mají tendenci číst literární text

pouze jako text informativní a hledat v něm spíše význam místo smyslu, a tím upírat literárnímu textu jeho specifčnost. Cicurel (1991) proto doporučuje vyučujícím zvolit ke čtení jednak text integrální (nikoliv tedy pouze izolovaný úryvek), jednak literární text narativní povahy, které bývají pro žáky přístupnější, a před samotným čtením text žákům přiblížit, např. na základě paratextových a ikonografických prvků, a i z lexikálního hlediska.

- *des textes à dominante logico-argumentative* – argumentační typ se snaží přesvědčit, popř. revidovat určité informace.
 - vědecké texty, přednášky, zprávy, eseje apod.
- *des textes à dominante prescriptive* – instrukční typ je u Tagliante (1994) označený jako *injonctif*. Takovéto typy textů, jejichž podstatou je poradit, vyjádřit příkaz či poskytnout návod (nebo varování) považuje Gremmo (1980) za *documents à visée extra-linguistique*, které v podstatě od čtenáře vyžadují nejazykovou formu jednání.
 - návody k použití, úřední dopisy, administrativní dokumenty, oběžníky apod.

Tagliante (1994) vhodně ve své klasifikaci textů doplňuje ještě typ *informatif* obsahující všeobecné nebo specifické informace pro čtenáře a typ *explicatif* nabízející vysvětlení či řešení nějaké otázky. Některé texty lze zařadit do více nežli jedné kategorie, neboť v sobě mohou zahrnovat více typů diskurzu (např. román).

1.3.4 Strategie čtení autentických textů

Komunikativní přístup považuje čtení za komunikaci, tj. komunikativní akt, a schopnost číst v cizím jazyce je jedním z požadavků k dosažení komunikativní jazykové kompetence. Autoři Rámce (2002) klasifikují čtení s porozuměním jako řečovou činnost receptivní a nikoliv již jako činnost pasivní, jak bylo dříve zvykem ve starší didaktické terminologii, čímž zdůrazňují požadavek na aktivní přístup žáka v rámci této řečové činnosti.

Tagliante (1994: 122) vyzdvihuje myšlenku, že během práce s autentickým textem „l'objectif premier n'est pas la compréhension immédiate du texte, mais bien l'apprentissage de stratégies de lecture dont la maîtrise doit, à long terme, permettre à l'apprenant d'avoir envie de lire en langue seconde [...]“. Tento názor se mi jeví jako velmi podnětný. Žáci by si totiž měli čtením osvojovat správné strategie čtení, jež vychází zejména z cílů, kterých se má čtením dosáhnout, a pak samozřejmě z typu čteného textu. Mnoho žáků ovšem stále považuje za primární cíl čtení cizojazyčných textů zejména rozvíjení jejich lingvistické kompetence spíše nežli rozvíjení dovednosti čtení v cizím jazyce. Autentické psané texty přitom hrají v takovém nácviku velkou roli, neboť tím, že si žáci osvojí správnou strategii čtení

jednotlivých kategorií autentických textů, budou připraveni si s takovými texty poradit i v reálném životě.

Pro čtení autentických textů ve výuce cizích jazyků existují různá hlediska, podle nichž se druhy čtení liší, my si zde uvedeme klasifikaci, kterou uvádí Tagliante (1994), doplněnou o klasifikace zmíněnou dalšími autory (Beneš, 1971 aj.; Hendrich aj., 1988; Cicurel, 1991; Kyloušková, 2007), neboť terminologie týkající se strategií čtení není v českém a francouzském jazyce jednotná. Kromě klasifikace strategií čtení (Tagliante, 1994: 126–127) přinášíme také typy autentických psaných textů, k jejichž čtení je vhodné danou strategii využít, i když je samozřejmě zapotřebí vždy zohlednit zamýšlený cíl, kterého chceme čtením dosáhnout, jelikož ke čtení téhož textu lze samozřejmě užít více nežli pouze jedinou strategii čtení:

- **la lecture repérage**: při tomto typu čtení čtenář v textu vyhledává konkrétní informace, o kterých ví, že jsou v textu obsaženy.
 - využívá se při čtení návodů k použití, slovníků, telefonních seznamů, shrnutí, formulářů, bibliografií, kalendářů či novinových článků.

Někteří autoři (Kyloušková, 2007) tento typ čtení označují jako **vyhledávací** a uvádí ještě dvě varianty tohoto typu:¹⁵ (1) **explorativní** čtení, kdy si čtenář může utvořit představu o obsahu textu na základě paratextových odkazů jako je název knihy, její obálka, názvy kapitol, a na základě grafické úpravy textu. Druhým podtypem vyhledávacího čtení je (2) čtení **selektivní**, tedy výběrové, kdy se čtenář zaměří podrobně pouze na určité pasáže textu.

- **la lecture écrémage**: při této strategii čtení čtenář v textu vyhledává klíčová slova, snaží se postihnout to podstatné a definovat typ a funkci textu.
 - využívá se při čtení kratších autentických dokumentů jako jsou novinové články či povídek.

Tato čtecí strategie se užívá při čtení, jež má za cíl detailní porozumění, a zahrnuje čtyři operace: (1) identifikaci textu, (2) anticipaci vytvářením hypotéz o obsahu pomocí analýzy paratextových jevů, (3) vyhledání klíčových slov, spojovacích výrazů a prvků koheze, (4) verifikaci úvodních hypotéz.

- **la lecture survol**: při tomto typu čtení (v české terminologii by se zřejmě jednalo o čtení orientační) jde o celkové pochopení obsahu a postižení hlavní myšlenky, přičemž se ponechávají stranou nepodstatné detaily.
 - využívá se při čtení delších, zejména literárních dokumentů

¹⁵ Tyto dvě varianty rozlišuje Alain Bentolila (Kyloušková, 2007).

Při užití této strategie čtení se čtenář nejprve seznámí s vizuální podobou textu a paratextovými prvky a zkusí vytyčit hlavní myšlenku díla za pomoci informací, které získal letmým pohledem na uspořádání textu, názvy kapitol a obsah. Poté se čtenář na základě zběžného pročtení úvodu, závěru a vybraných pasáží textu snaží utvořit předběžnou hypotézu, písemně si poznamená klíčové myšlenky a následně si ověří svou hypotézu přečtením dalších pasáží textu. Tento typ strategie implikuje celkové pochopení textu (bez podrobností), k čemuž by čtenář měl disponovat znalostí stavby textů v závislosti na funkčních stylech.

- **la lecture approfondissement:** při tomto důkladném čtení se čtenář snaží o detailní analýzu textu.
- využívá se při četbě všech delších dokumentů a literárních děl.

Tato strategie čtení zahrnuje všechny aktivity předcházející strategie a navíc mnohem podrobnější analýzu vycházející z požadavku na reformulaci textu. Tento typ strategie čtení u Cicurel (1991) zřejmě odpovídá **la lecture studieuse** (tento název se vyskytuje i v Didaktice cizích jazyků, 1988), která ji charakterizuje jako velmi pozorné čtení se snahou získat z textu úplné a přesné informace, přičemž si čtenář během čtení může dělat poznámky.

- **la lecture de loisir et de détente:** při čtení pro zábavu, resp. čtení rekreačním, volí čtenář text z oblasti svého zájmu.

Cicurel (1991: 16) ve své klasifikaci zmiňuje ještě **la lecture balayage**, kterou čtenář užívá při čtení, jehož cílem je globální porozumění: „lorsque le lecteur veut simplement prendre connaissance du texte. Il ne désire pas connaître le détail, il veut capter l'essentiel. C'est ainsi que se présente le parcours des yeux sur la page d'un journal, [...] sur une publicité etc.“.

Zastavme se ještě u klasifikace druhů čtení, kterou uvádí Vigner (1979: 30), jež vychází z různé míry aktivity vyvíjené čtenářem při čtení.¹⁶ Jedná se o (1) **une lecture flottante**: v této fázi čtenář v textu hledá pasáž, která by ho mohla zajímat, (2) **une lecture focalisé**: v této fázi se čtenář již soustředí na konkrétní pasáž a vyhledává v ní klíčová slova, zaměřuje se na grafické uspořádání textu apod., třetí fázi tvoří (3) **une lecture interprétée**, kdy se čtenář snaží pochopit smysl daného textu.

¹⁶ Didaktika cizích jazyků (1988: 227) uvádí obdobnou tříložkovou klasifikaci vycházející z množství informací, jež jsou v jednotlivých úrovních při procesu čtení zahrnuty: (1) **orientační** čtení: uplatňuje se tam, kde jde o to, co nejrychleji text prohlédnout, a zjistit, zda obsahuje pro nás nějaké zajímavé informace, při tomto nejzběžnějším typu čtení zachytí čtenář jen asi 10–15 % informací v textu obsažených. Druhým typem je (2) **informativní** čtení, jehož cílem je postihnout hlavní informaci, přičemž čtenář při čtení zachytí zhruba 75 % informací obsažených v textu. Třetím typem je (3) **studijní** čtení, které má za cíl získání úplné a přesné informace, tj. 100 % informací v textu obsažených.

Na základě přehledu různých strategií čtení, které uvádějí autoři publikací Didaktika cizích jazyků (1988) a Metodika cizích jazyků (1971) se zde závěrem zmíníme ještě o dvou důležitých strategiích čtení cizojazyčných textů. První je (1) **analytické** čtení (někdy označováno jako **statarické**), jde o podrobné čtení, které se uplatňuje zpravidla u výchozích textů s cílem detailního porozumění, což v sobě zahrnuje i seznámení s novými jazykovými prostředky. Druhým typem čtení je (2) čtení **syntetické** (jinak nazýváno také **kurzorické**), jedná se o tiché čtení, při němž žák rozumí textu bezprostředně, bez překladu (neznámé lexikum by měl odhadnout z kontextu) a cílem tohoto typu čtení je většinou rozvoj dovednosti čtení s porozuměním. Duda, Esch a Laurens (1972) užívají pro tento typ čtení označení **la lecture cursive**, přičemž jej doporučují jako vhodné zejména k četbě literárních textů.

Lehmann a Moirand (1980: 74) upozorňují, že nelze automaticky aplikovat stejné strategie čtení v mateřském a cizím jazyce, ačkoliv žáci mají často tendenci využívat při čtení v cizím jazyce strategie a kompetence osvojené pro čtení s porozuměním v mateřském jazyce. Takovýto prostý transfer kompetencí a strategií čtení z jednoho jazyka do druhého ovšem není možný (např. z důvodu odlišné organizace různých typů textů v různých jazycích či s ohledem na sociokulturní rozdíly apod.). Žáci by si při práci s autentickými texty za pomoci učitele měli sami uvědomit, zda kompetence a strategie čtení osvojené v mateřském jazyce, se dají využít při čtení v cizím jazyce, nebo je nutná jejich adaptace na požadavky, které klade čtení v cizím jazyce.

1.3.5 Typy porozumění textovým dokumentům

V metodice práce s textem se rozlišují dvě roviny porozumění: (1) na úrovni **významu** (tj. porozumění obsahu) a (2) na úrovni **smyslu** (tj. interpretace smyslu), což zahrnuje porozumění obsahu a postžení komunikativního záměru textu (Kyloušková, 2007). Čtenář chápe význam textu, dokáže-li odpovědět na základní otázky týkající se obsahu textu (typu *kdo?*, *kde?*, *kdy?*, *co?* apod.). K celkovému pochopení textu ale dochází, až když čtenář pochopí i motivy, cíle či styl textu, tedy to, co stojí v podtextu, a dojde tak ke komplexní konkretizaci.

Čtení představuje receptivní řečovou dovednost s cílem porozumění čtenému, přičemž se obvykle rozlišují dva základní druhy porozumění: (1) **globální** porozumění a (2) **detailní** porozumění. Cílem globálního porozumění podle Tagliante (1994: 51) je: (1) „Apprendre à comprendre globalement et à utiliser des stratégies de lecture globale (balayage)“, (2) „Apprendre à repérer le type dominant d'un texte“, (3) „Apprendre à repérer la fonction d'un texte“. Pro porozumění obsahu a komunikativnímu záměru při čtení s cílem globálního

porozumění žák využívá čtecí strategii „balayage“. Detailní porozumění obnáší: (1) „Apprendre des stratégies de lecture sélective (écrémage)“ a (2) „Trouver l'idée principale“. V české terminologii se detailní porozumění, kdy žák rozumí nejen obsahu a komunikativnímu záměru, ale i tomu, jak jsou tyto skutečnosti v textu konkrétně vyjádřeny, obvykle vyžaduje při analytickém čtení.

1.3.5.1 Porozumění autentickým poslechovým textům

K autentickým textovým dokumentům se řadí i texty poslechové, jež lze členit do dvou skupin. První typ tvoří (Kamber, Skupien, 2009: 180) (1) *documents oraux spontanés* představující přirozený spontánní ústní projev (obvykle v interakci) s typickými rysy jako jsou pauzy, nedokončené konstrukce či opakovaná reformulace sdělení (např. telefonický rozhovor), který je ovšem v cizojazyčné výuce zastoupen velmi zřídka, neboť je ve své autentické podobě vcelku těžce přístupný (některé instituce si ovšem mohou vytvořit vlastní korpus takovýchto textových nahrávek a následně je používat ve výuce). Z pohledu autentičnosti produkce a recepce, lze u některých druhů *oral spontané* (např. rozhovory v běžných situacích každodenního života) zapochybovat nad přirozeností komunikativní situace a nedidaktickým záměrem využití zvukového záznamu, neboť by měl být jakožto autentický dokument v souladu s definicí pořízen pro rodilé mluvčí francouzštiny (což je pochopitelné v případě rozhlasových záznamů debat, příp. záznamů telefonních hovorů některých společností, méně však již v běžných konverzačních situacích). *Oral spontané* představuje navíc pouze zvukovou nahrávku ústního projevu nebo interakce, a nikoliv pozorování celé komunikativní situace, ve které bývají zapojeny i paralingvální prostředky. Druhým typem poslechových textů jsou (2) *documents écrits oralisés*, tedy ústní projev vycházející z písemného podkladu (např. rozhlasové zprávy, předpověď počasí či divadelní hra), jehož porozumění činí žákům obvykle větší potíže. Dubois aj. (2010) na základě provedeného výzkumu konstatují, že největší obtíže pro studenty neznamenaají ovšem různé rušivé zvuky na nahrávce či rozdílný přízvuk mluvčích, nýbrž rytmus řeči a zejména pak slovní zásoba obsažená v daném mluveném textu. V *écrit oralisé* je také mnohem hutnější koncentrace informací, kdežto *oral spontané* má redundantnější charakter, tj. tatáž informace se obvykle v reformulované podobě opakuje. Mezi autentickými poslechovými dokumenty tvoří druhý typ poslechových dokumentů, tj. *écrits oralisés*, zastoupený hlavně vysíláními televize a rádia, zatím většinu. Chantal Parpette (Tyne, Boulton, 2009) si všímá toho, že i v rámci jsou autentické poslechové texty zmiňovány (i ve srovnání s psanými dokumenty) ve

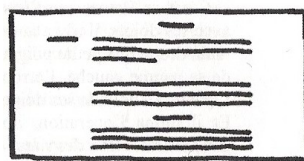
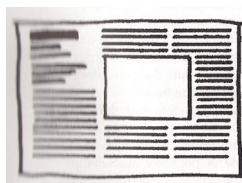
velmi omezeném rozsahu, přičemž se obvykle jedná o rozhlasové vysílání, a hlavní část poslechových úloh tvoří primárně didaktické nahrávky.

Také v rámci poslechových textů lze rozlišit různé druhy porozumění.¹⁷ Duda, Laurens a Remy (1973: 5) vyčleňují dva základní typy, které korespondují s kategoriemi porozumění psanému textu: (1) *compréhension globale* (posluchač je schopen vystihnout podstatu textu, odpovědět na otázku typu *qui?*, *quoi?*, *quand?*, *pourquoi?*, *où?*, popř. jej stručně převyprávět) a (2) *compréhension de détail* (posluchač je schopen odpovědět na otázky týkající se konkrétních formálních a informačních jednotek). Kromě toho odlišují ještě třetí kategorii, tzv. (3) *compréhension superficielle* (posluchač rozumí formálním jednotkám, ale nemusí chápat jejich smysl), které reflektuje jedinečnost situace při poslechové aktivitě a bere v potaz to, že někdy posluchač dokáže na první poslech v textu zachytit např. pouze časoprostorové údaje nebo vlastní jména, aniž by např. zachytil souvislosti.

1.3.6 Integrální přístup ke čtení psaných textů

Čtenářská kompetence, tedy schopnost samostatně porozumět psanému dokumentu a interpretovat jej, sestává podle Moirand (1979: 22) z kompetence lingvistické, kompetence diskurzí (v Rámci je souborně označována jako pragmatická kompetence) a mimojazykových znalostí a dovedností (což v Rámci odpovídá *savoir* a *savoir-faire*), s důrazem zejména na znalosti a dovednosti sociokulturního rázu. Ve výuce cizího jazyka se žáci setkávají s různými typy autentických dokumentů, které slouží jako podklad pro nácvik určitých dovedností a osvojování kompetencí. Mnohé z těchto textů (např. reklama, novinový článek, příbalový leták, televizní program, jídelní lístek, formulář apod.) se vyznačují schematizovanou strukturou (viz Obr. 3–6), čímž usnadňují porozumění sdělení, jelikož žák dokáže v podstatě pouze na vizuálním základě předjímat, o jaký typ textu se může jednat, a vytváří si tak již určitá očekávání pro následné čtení. Text má v tomto ohledu ikonickou funkci, a to tím více, čím omezenější je naše lingvistická kompetence v daném cizím jazyce (Moirand, 1978). Je přitom třeba vzít v úvahu, že schematizovaná struktura různých typů textů se může v různých jazycích lišit, tudíž nelze vždy analogicky aplikovat znalosti z prostředí mateřského jazyka na texty cizího jazyka.

¹⁷ Dubois, Kamber a Skupien Dekens (2010) nedoporučují u dokumentů kategorie *oral spontané* cvičení zaměřená na detailní porozumění (např. *choix multiple*) z důvodu výskytu reformulovaných informací a u dokumentů kategorie *écrit oralisé* nedoporučují cvičení zaměřená naopak na globální porozumění z důvodu informační hutnosti obsahu.



Obr. 3 – Reklama

Obr. 4 – Novinový článek

Obr. 5 – Divadelní hra

Obr. 6 – Příbalový leták

(Obr. 3, 4, 5: Noe, 1993: 45–46)

(Obr. 6: Moirand, 1978: 39)

Typografické prvky (jako rozložení textu na stránce či velikost a barva písma), paratextové odkazy (jako název textu, jeho členění, předmluva či obsah) či ikonografické elementy (jako obrázky, schémata či ilustrace) usnadňují čtení cizojazyčného textu, neboť obsahují četné informace, jež umožní žákům se v textu lépe orientovat a formulovat první hypotézy týkající se typu, obsahu nebo struktury psaného dokumentu. Někdy může být dokonce informace v textu vyjádřena verbálně a přitom ještě obrazově a podle Vignera (1979: 57): „La multiplicité des codes renforcera la sécurité dans la transmission de l’information“. V některých případech ovšem může ikonografický element zásadně přispívat (Caré, Debyser, 1978) k lingvistickému porozumění textu (např. v případě cedulí s názvy obchodů). Významnou roli při porozumění textu hraje také schopnost predikce, kdy čtenář na základě svých znalostí anticipuje určité pokračování. Jazyková predikce je založena na pravděpodobnostní struktuře daného jazyka a obsahová predikace vyplývá ze znalosti tématu.

Mnoho žáků je při čtení autentických cizojazyčných textů limitováno jednak nedostatečnou lingvistickou kompetencí (hlavně ve slovní zásobě), omezenou pragmatickou kompetencí (ve znalostech organizace textu) a také rozsahem sociokulturní kompetence (co se týká tématu nebo narážek v textu). Žáci se tak často se slovníkem v ruce soustředí především na úporné vyhledávání každého neznámého slova v textu a s tím spojené lineární čtení, které jim ovšem brání v komplexnějším přístupu k textu. Ve snaze porozumět především obsahu textu jim uniká jeho smysl: „Le problème auprès des étudiants en langue étrangère semble être le blocage des processus de bas niveau ce qui les empêche de saisir le contenu global du texte“ (Arévalo Benito, 2007: 609). Ačkoliv je slovní zásoba zásadní pro porozumění textům, je zapotřebí aktivizovat u žáků také strategie vedoucí k porozumění smyslu čteného dokumentu. Řešení nabídla Sophie Moirand (1979) zavedením tzv. integrálního¹⁸ přístupu ke

¹⁸ Přejímáme termín, který užívá Kyloušková (2007) ve snaze se zřejmě vyhnout terminologickému nedorozumění, jelikož v české terminologii již pojem globální (metoda) čtení existuje (metoda čtení vycházející z tvarové psychologie kladoucí důraz na celky).

čtení psaných textů (*approche globale des textes écrits*), který pomáhá žákům zpřístupnit celkový smysl textu, aniž by museli rozumět každému slovu a číst celý text lineárně. Moirand kritizovala tehdejší tradiční přístup k práci s psaným textem spočívající na ustálených postupech, které obnášely čtení textu, otázky k textu, vysvětlení nové slovní zásoby, gramatiku se cvičeními a shrnutí či převyprávění textu apod. Integrální přístup ke čtení si klade za cíl rozvíjet u žáků učících se cizí jazyk řečovou dovednost čtení s porozuměním, přičemž text chápe jako druh obrazového sdělení. Integrální přístup ke čtení psaných textů spočívá na uchopení textu prostřednictvím hypotéz, které si žák vytváří na základě individuálních strategií. Vyučující žákům ještě před samotným čtením poskytne jasně formulované a závazné zadání (*consignes de lecture*), které plní dvojí účinek: jednak jsou žáci aktivnější, neboť mají vypracovávat zadaný úkol, a jednak zadání již samo o sobě vede čtenáře k nelineárnímu čtení, neboť se vyvarují vyhledávání každého neznámého slova.

Principy integrálního přístupu ke čtení psaných textů lze rozdělit do několika bodů. První fáze tohoto procesu spočívá v rychlém prohlédnutí textu. Na základě ikonografických a paratextových prvků si žáci utvoří představu, o jaký typ textu se jedná, kdo je jeho autorem a pro koho je určen. Počáteční fáze tohoto přístupu zahrnuje také porozumění základním údajům obsaženým v textu (odpovědi na otázky *qui?*, *quoi?*, *quand?*, *pourquoi?*, *où?*), přičemž žáci vycházejí od známého k neznámému. Následuje hledání tzv. indicí (*indices*), které můžeme rozdělit podle různých úrovní na diskurzní, tematické a výpovědní, a jejich konečné utřídění, neboli rekonstrukce. Tato rekonstrukce se uskutečňuje asociací, srovnáváním, skládáním, rozkládáním apod. nalezených elementů se zřetelem k výše uvedeným úrovním, z nichž poslední, výpovědní, restituuje text do jeho původního kontextu. Žáci vlastně tvoří hypotézy týkající se smyslu textu, které během rekonstrukce opravují nebo potvrzují. Tento způsob práce vyžaduje od žáků určitou autonomii, tj. aby se žáci naučili pracovat s textem sami, s upřednostněním tichého čtení (čtení nahlas, tj. čtení lineární, neshledává integrální přístup ke čtení psaných textů v tomto ohledu jako přínosné).

Stejně jako v případě integrálního přístupu ke čtení se i Cicurel (1991) ve své koncepci tzv. interaktivního čtení staví proti lineárnímu čtení, kde si žák vyhledává každé neznámé slovo, což pro něj bývá náročné a demotivující. Cicurel (1991: 39) představuje koncept nazvaný *lecture interactive*, v jehož rámci „les activités pédagogiques de lecture sont orientées vers ce qui favorise une meilleure anticipation du sens, la mise sur pied d’hypothèses, l’activation de connaissances déjà acquises“. Interaktivní přístup ke čtení zahrnuje čtyři základní etapy. V úvodní fázi se žák snaží za asistence vyučujícího zaktivizovat již nabyté znalosti o daném tématu, vyplývající např. ze zkušeností či lexikálních asociací. Ve

druhé fázi se žák zaměří na ikonografické a paratextové znaky textu (jméno autora, název díla, datum vydání, členění textu do kapitol, ilustrace apod.), na jejichž základě již může vytvářet první hypotézy o typu či funkci daného dokumentu. Třetí fáze zahrnuje čtení vybraných pasáží, které by měly žákovi potvrdit či vyvrátit jeho hypotézy a zpřístupnit smysl textu (tj. čtení s konkrétním cílem), přičemž se žák během tohoto procesu řídí zadáním a pokyny vyučujícího. V poslední fázi dochází k vzájemné interakci dříve nabytých a nově získaných znalostí na základě čtení a ústní či písemné vyjádření názoru na přečtený autentický dokument.

1.4 Kritéria pro výběr dokumentů v cizojazyčné výuce

Hlavním materiálem používaným v hodinách cizojazyčné výuky bývá samozřejmě učebnice cizího jazyka, doplněná např. různými herními aktivitami, cvičeními, ústní interakcí či prací s autentickými dokumenty, jelikož v praxi nebývá pouze učebnice jakožto didaktický materiál dostačující, a učitel musí čerpat i z jiných zdrojů. Autentický dokument může tvořit jednak součást učebnice cizího jazyka (zejména v podobě doplňkových textů, nejedná-li se o učebnici pro pokročilejší publikum), ale jednak si vyučující sám může autentický dokument pro práci s žáky v hodině připravit. Při výběru autentického dokumentu by se vyučující měl řídit základními zásadami pro práci s textem (Hendrich, 1988), mezi které patří (1) zásada metodické gradace učiva (postup od jednodušších a kratších úloh k obtížnějším a delším), (2) zásada přiměřenosti (výběr textu i jeho didaktické zpracování zohledňuje věk, potřeby, zájmy a jazykovou úroveň publika), (3) zásada názornosti (u každého textu se věnuje pozornost i jeho grafické úpravě), (4) zásada aktivity žáků (žáci jsou vedeni k aktivnímu přístupu k práci s cizojazyčnými texty) a (5) zásada komplexnosti (čtení by např. mělo být propojeno s ostatními řečovými dovednostmi a aktivizovat žákovy znalosti mimojazykové skutečnosti vycházející z textu). Vyučující by měl také respektovat princip soustavnosti a systematičnosti, tj. nově osvojené poznatky, které žáci při práci s dokumentem nabyli, začlenit do soustavy již získaných poznatků.

Učitelova příprava na práci s autentickým dokumentem v cizojazyčné výuce by měla zohlednit obsahovou, jazykovou a funkční stránku dokumentu. Zároveň by si měl vyučující promyslet pedagogické postupy a strategie, kterými pomůže žákům zpřístupnit obsah a smysl daného dokumentu. V rámci přípravy vyučujícího na práci s autentickým dokumentem v hodinách cizího jazyka navrhuje Moirand (1979) tři přístupy:

- **přístup sociolingvistický:** zohledňuje společenské podmínky vzniku textu a jeho přijetí v současné společnosti s ohledem na vzájemné vztahy mezi autorem a příjemcem textu.

- **přístup lingvistický:** všímá si jazykových specifik textu, na jejichž základě je možno dokument zařadit do určité kategorie (např. z hlediska jazykových funkcí či mluvních aktů).
- **přístup logicko-syntaktický:** bere v potaz dokument z hlediska organizace textu, časových vztahů či výstavby vět.

Vyučující nemusí podle Holce (1990) totálně vyčerpat veškeré možnosti k aktivitám, které určitý autentický dokument nabízí, neboť postačí, pokud bude využit ke splnění vytyčeného cíle, např. vyhledání informací (v reálném životě žák také nechte třeba celý telefonní seznam, potřebuje-li vyhledat telefonní kontakt na opravnu obuvi) nebo v případě poslechových autentických textů k nácviku např. pouze *compréhension superficielle* (hlavně u začátečníků a až časem přejít přes porozumění globální k porozumění detailnímu, tj. dodržovat princip metodické gradace učiva).

Autentičnost dokumentu ovšem nutně nezaručuje jeho přínos pro výuku cizích jazyků. V zájmu efektivního využití autentického psaného textu v cizojazyčné výuce, je třeba podle Moirand (1977) zvolit správnou metodu práce s tímto typem textu, neboť se občas stává, že vyučující využije zvolený autentický text pouze jako východiska k následné debatě ve třídě, aniž by např. rozvíjel u žáků různé strategie čtení a vedl je k samostatné práci s textem přispívající k pochopení smyslu textu. Za další úskalí využití autentického dokumentu v cizojazyčné výuce Moirand (1977: 54) považuje skutečnost, že „il perturbe la progression didactique du matériel de base employé“ a v některých případech (zejména po práci s audiovizuálními či internetovými texty) je žáky obtížné opět motivovat k aktivní práci s učebnicovými texty. Vyučující by měl volit pouze takové autentické dokumenty, které budou tematicky **navazovat** na probíranou **učební látku** a dále ji třeba **rozvíjet**.

Pro vydavatele učebních materiálů, kteří zamýšlejí nějaké autentické dokumenty do nových publikací zakomponovat, není zanedbatelná ani finanční otázka související s autorskými právy k takovýmto dokumentům (zejména zvukovým a audiovizuálním), což v některých případech může dokonce vést ke snížené míře autentičnosti, neboť s úmyslem vyhnout se zbytečně vysokým poplatkům za autorská práva např. některé původně autentické zvukové nahrávky namluví méně známí herci či členové učitelského sboru apod.

1.4.1 Kritéria pro výběr typu dokumentu vzhledem k publiku

Dokument, který zamýšlí vyučující v cizojazyčné výuce využít, by měl splňovat určitá kritéria. Výběr autentických dokumentů je podřízen zejména (1) cíli cizojazyčné výuky (tj. jaké znalosti, dovednosti a kompetence si mají žáci osvojit), (2) jazykové úrovni, (3) věku, (4) potřebám a (5) zájmům (zde je důležitý správný tematický výběr) žáků. Výběr doplňkového

materiálu se může řídit i dílčími sledovanými cíli. Besse (1980) uvádí, že jazykové potřeby žáka v podstatě vycházejí ze tří oblastí: z toho, (1) co se chce naučit, z toho, jaké (2) znalosti a dovednosti od něj vyžaduje pracovní, společenské a kulturní prostředí, a v neposlední řadě z toho, (3) co se žák v cizím jazyce potřebuje naučit. Vyučující by měl žáky připravovat i na samostatnou práci s autentickými dokumenty, neboť se tak posiluje jejich studijní autonomie, což může být pro žáky velmi motivujícím elementem.

Ve výuce představuje autentický dokument silný **motivační a aktivizační** faktor, tím více, týká-li se dokument oblasti zájmu žáků. Autentický dokument má být **přiměřený** intelektuální úrovni žáků a odpovídat úrovni jejich osvojených jazykových prostředků a kompetencí. Dokument by měl být dále **aktuální**. Některé dokumenty (např. literární text) zůstávají aktuální velmi dlouho, jiné dokumenty (např. novinové články o současném dění) zastarávají velmi rychle, a mají proto velmi omezené využití, a vyučující by měl nahradit zastaralý dokument aktuálnějším materiálem. Učitel může vhodně zvoleným autentickým dokumentem aktualizovat také některý z textů učebnice, jelikož vkus publika se s dobou mění, takže např. text o hudební skupině oblíbené před deseti lety dnes žáky již vůbec nemusí oslovit. Autentické dokumenty by měly být žánrově různorodé a reprezentativní co se stylů a témat týče, což může vzhledem k bohaté a téměř nepřeberné nabídce autentických dokumentů, které se vyskytují v nejrozličnějších situacích každodenního života, působit někdy až kontraproduktivně. Nicméně právě různorodost dokumentů přispívá k jejich atraktivitě pro žáky. Výhodou autentického dokumentu oproti primárně didaktickým učebnicovým textům je i větší pestrost autorů textů. Podstatnou roli při výběru autentických dokumentů představuje pro vyučujícího také jejich dostupnost, jež je v dnešní době díky rozvoji moderních technologií snazší než kdy dříve, i když odpovídající materiální vybavení, např. pro práci s psaným dokumentem na Internetu pro větší skupinu žáků, nemusí být ani dnes ve všech školách samozřejmostí, zejména rozhodne-li se vyučující např. pro autentické podmínky prezentace dokumentu a potřebuje-li k tomu třeba větší množství výtisků, popř. barevných kopií, daného materiálu (časopisů, map apod.). Na výběru autentických dokumentů ve výuce cizího jazyka se mohou podílet i sami žáci, když se třeba v běžném životě setkají s nějakým autentickým dokumentem, se kterým jim činí problém pracovat, může takový dokument vyučující didakticky zpracovat a zařadit do výuky, přičemž je nezbytné, aby „le professeur filtre le matériel proposé par les élèves, pour assurer une progression dans la difficulté, correspondant au niveau de la classe“ (Bourlon, 1978: 53).

Jedním z nejdůležitějších faktorů, které ovlivňují výběr autentického dokumentu v cizojazyčné výuce je úroveň osvojených jazykových prostředků a kompetencí. Demari (2004)

ve svém příspěvku připomíná, že tentýž autentický dokument lze využít různě s ohledem na úroveň znalostí a kompetencí určitého publika, tj. zatímco s jednou skupinou žáků může sloužit dokument k rozvíjení určité strategie čtení, jiná skupina žáků se může v dokumentu zaměřit zejména na upevnění slovní zásoby apod. U začátečníků bývá většinou pro práci s autentickým dokumentem překážkou relativně omezená komunikativní jazyková kompetence, což ale využití dokumentů stejně nevylučuje, zejména pochází-li dokument z oblasti jejich zájmů či obsahuje-li známé mimojazykové skutečnosti. I začátečníci se v cizí zemi setkají v běžných situacích s autentickými dokumenty (např. s nápisy na letištích či nádražích, cedulemi s názvy obchodů, plakáty, informačními tabulemi, jízdenkami, vstupenkami apod.), a proto je třeba s nimi naučit žáky pracovat. Moirand (1977: 54) uvádí, že kritériem pro výběr autentických dokumentů není v tomto případě úroveň osvojených jazykových prostředků žáků, nýbrž „leurs connaissances des faits extra-linguistiques (le débutant en langue n'est pas débutant en tout et il a l'expérience, en langue maternelle, de différents types de discours“. Ne všichni odborníci ovšem považují využívání autentických dokumentů v cizojazyčné výuce začátečníků za bezvýhradně přínosné. V 70. letech 20. století Daniel Coste¹⁹ (Tyne, Boulton, 2009) namítl, že autentické dokumenty by měly být v cizojazyčné výuce využívány až pro studenty vyšších úrovní a u začátečníků použity pouze jako motivační faktor. Je bezesporu důležité, aby vyučující, rozhodne-li se autentický dokument v cizojazyčné výuce využít, sledoval touto aktivitou předem stanovený cíl a respektoval didaktické principy, aby byla práce s dokumentem pro žáky přínosná a didakticky efektivní, a pak je možné autentické dokumenty využít i v cizojazyčné výuce začátečníků, což např. podporuje Moirand (1979) nebo Holec (1990). Podle Holce (1990) není potřeba se ani u začátečníků výlučně spoléhat na primárně didaktické materiály za předpokladu, že bude dodržen princip metodické gradace při práci s autentickými dokumenty, tj. začít s lehčími úlohami a kratšími, přístupnějšími dokumenty. Navíc mnozí vyučující často úroveň obtížnosti autentických dokumentů přeceňují. Moirand (1979) v případě začátečníků navrhuje využít integrální přístup ke čtení textů (viz oddíl 1.3.6) a Beacco (2000: 45) uvádí, že v cizojazyčné výuce v rámci rozvíjení interkulturní kompetence „Cette situation peut conduire à privilégier la transmission sous forme graphique ou iconographique : cartes, tableaux numériques, diagrammes, photographies, cartes postales ... [...]“. U pokročilejších žáků, kde je nabídka autentických dokumentů vhodných k didaktickému využití pestřejší nežli u začátečníků, je vhodné soustředit se na také čtení odborných a delších textů a písemnou produkci.

¹⁹ CREDIF (Centre de recherches et d'études pour la diffusion du français) v čele s Danielem Costem doporučují zachovat vůči využití autentických dokumentů v cizojazyčné výuce jistou dávku obezřetnosti (Demari, 2004).

Výběr autentických dokumentů by měl respektovat také požadavek na didaktickou posloupanost a návaznost učiva, a to zejména tematickou, tj. zvolený autentický dokument by měl souviset s probíraným tématem. Netýká se to jen jazykových prostředků, ale také situačních a sociokulturních faktorů, strategií interakce či organizace textu. Zajistit při využívání didaktických dokumentů posloupanost učiva integrující všechny tyto faktory (zejména morfosyntaktické a tematické) není vůbec jednoduché, ale pro efektivní využívání autentických dokumentů je to nanejvýš žádoucí. Autentické texty mohou být do určité míry odstupňovány podle gramatické obtížnosti, ale je vysoce pravděpodobné, že se v nich žáci setkají s novými větnými strukturami, stejně jako s velkým množstvím nové slovní zásoby, která není primárně určena k aktivnímu osvojení. Při práci s autentickým dokumentem si žáci uvědomí, že jazykové prostředky slouží jako nástroj k **reálné komunikaci**, a nevyskytují se jenom ve školních cvičeních. Už pouze tím, že jsou žáci vystaveni autentickým dokumentům, si mohou povšimnout reálného fungování jazyka.

Dalším z důležitých faktorů pro výběr autentických dokumentů ve výuce cizího jazyka jsou potřeby daného publika. Moirand (1977) třídí publikum do skupin s ohledem na jejich potřeby v cizojazyčné výuce: (1) studenti, (2) turisté, (3) imigranti, (4) profesně zaměřené publikum, (5) vědečtí pracovníci. Vědečtí a výzkumní pracovníci mají při práci s autentickým, odborně zaměřeným dokumentem výhodu v tom, že jsou obeznámeni s podmínkami produkce a recepce takových textů v mateřském jazyce, jejich organizací (pragmatická kompetence) a samozřejmě jim nechybí znalost tématu (*savoir*), což pro ně činí i cizojazyčný dokument přístupnější, i když samozřejmě znalosti a dovednosti osvojené v mateřském jazyce nelze beze změny automaticky přenést do jazyka cizího, nicméně tvoří dobré východisko. Oproti tomu mnozí přistěhovalci nedisponují kromě omezené komunikativní jazykové kompetence pro práci s autentickými dokumenty ani pragmatickou kompetencí či znalostmi tématu, neboť se ve svém mateřském jazyce s určitými autentickými dokumenty ani nesetkali, takže pokud se setkají s takovou úlohou (např. vyplnit žádost o vízum), nejsou na ni připraveni vlastně ani z jazykového hlediska, ani z hlediska obecných kompetencí. Autentický dokument hraje proto ve výuce imigrantů nezastupitelnou roli, jelikož je připravuje na situace reálného života (Adami, 2009).

Kritérii pro výběr autentických dokumentů v cizojazyčné výuce se ve svém příspěvku zabývá mj. Beacco (1988) a představuje vždy dva protichůdné aspekty téhož kritéria využití dokumentů z interkulturního hlediska. První kritérium tvoří *expositif/non expositif*, přičemž první z přístupů zahrnuje autentické dokumenty, jež v podstatě předkládají jakýsi systematický přehled jevů z oblasti kultury daného jazyka, a pro žáky bývají zpravidla

přístupnější. Druhé kritérium sestává z protikladu *interprété/brut*, přičemž první z přístupů k informačnímu obsahu upřednostňuje zasadit jednotlivé a nahodilé události, o kterých dokumenty pojednávají, do většího kulturního kontextu spolu s určitým zevšeobecňujícím a vysvětlujícím náhledem na danou událost, zatímco druhý z přístupů, který upřednostňuje předkládat dokumenty pojednávající o konkrétních událostech s důrazem na jejich jedinečnost, představuje mnohem větší motivační přínos oproštěný také od případných kulturních stereotypů (které se mohou vyskytnout v prvním případě při interpretaci událostí). Třetí dvojici představuje kategorie *allusif/explicite*, kde první přístup zahrnující užívání např. kulturních narážek vlastně vylučuje z příjmu sdělení nerodilé mluvčí, neboť nemají k porozumění takovým sdělením potřebné sociokulturní a sociolingvistické znalosti. Poslední kritérium rozhodující o výběru dokumentů v cizojazyčné výuce je podle Beacca (1988) *complexe/raréfié*, kde první přístup reprezentuje komplexní znalosti kulturního pozadí nějakého dokumentu, zatímco druhý přístup přináší kulturní informace sice v nekompletní a zjednodušené podobě, ale zase jsou tak tyto informace pro žáky reprezentativnější a ucelenější. Další kritérium rozhodující při výběru dokumentů by mohla představovat různá **míra autentičnosti** dokumentů podle Adamiho klasifikace (2009, viz oddíl 1.2.1.1), přičemž on sám zdůrazňuje, že rozhodujícím faktorem není stupeň autentičnosti dokumentu, ale jeho didaktická účinnost. Otázkou ovšem zůstává, jak tuto účinnost ve skutečnosti změřit. V přirozených situacích si žáci mnohdy s dokumenty poradí lépe, nežli v cizojazyčné výuce, což je způsobeno dekontextualizací dokumentů v didaktickém prostředí, jež ztěžuje jejich porozumění. Adami (2009: 171) v závěru svého příspěvku uvádí, že zásadním faktorem ovlivňujícím výběr dokumentů (ať již jakkoliv autentických) jsou vždy potřeby žáků: „Pour parvenir à les satisfaire, tous les moyens didactiques sont bons“.

1.4.1.1 Kritéria deskriptorů Společných referenčních úrovní

Při výběru autentických dokumentů v cizojazyčné výuce může být vyučujícím nápomocný také Rámec (2002), který prostřednictvím deskriptorů referenčních úrovní stanovuje, co by měl žák na konkrétní úrovni umět. Zde si představíme deskriptory, jež Rámec v tabulce Společných referenčních úrovní (2002: 26–27) uvádí pro receptivní činnosti (1) čtení s porozuměním a (2) poslech s porozuměním, neboť to jsou dovednosti, které přímo souvisí s textovou povahou autentických dokumentů, i když dokumenty nacházejí své využití samozřejmě i při rozvíjení ostatních řečových činností a kompetencí. Tabulka (viz Tab. 1 a Tab. 2) zmiňuje také různé typy autentických textů, se kterými by měl žák být na konkrétní

úrovni schopen pracovat. Každá úroveň by měla být chápána tak, že v sobě zahrnuje úrovně, které jsou na stupnici pod ní:

ČTENÍ S POROZUMĚNÍM – autoevaluační stupnice

- Snadno čtu všechny formy písemného projevu, včetně **abstraktních textů** náročných svou stavbou i jazykem, jako jsou např. **příručky, odborné články a krásná literatura**.
- C2** Rozumím dlouhým složitým textům, a to jak **faktografickým**, tak **beletristickým**, a jsem schopen ocenit rozdíly v jejich stylu. Rozumím **odborným článkům** a delším **technickým instrukcím**, a to i tehdy, když se nevztahují k mému oboru.
- C1** Rozumím **čládkům a zprávám** zabývajících se **současnými problémy**, v nichž autoři zauímají konkrétní postoje či stanoviska. Rozumím textům **současné prózy**.
- B2** Rozumím textům, které obsahují slovní zásobu často užívanou v **každodenním životě** nebo které se vztahují k mé **práci**. Rozumím **popisům událostí, pocitů a přání v osobních dopisech**.
- B1** Umím číst krátké jednoduché texty. Umím vyhledat konkrétní předvídatelné informace v jednoduchých každodenních materiálech, např. v **inzerátech, prospektech, jídelních lístcích a jízdních řádech**.
- A2** Rozumím krátkým **jednoduchým osobním dopisům**.
- Rozumím známým jménům, slovům a velmi jednoduchým větám, například na **vývěškách, plakátech**
- A1** nebo v **katalozích**.

Tab. 1 – Autoevaluační stupnice Společných referenčních úrovní pro čtení (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001: 26–27; Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002: 26–27)

POSLECH S POROZUMĚNÍM – autoevaluační stupnice

- Bez potíží rozumím **jakémukoli druhu mluveného projevu, živému či vysílanému**. Pokud mám trochu času zvyknout si na specifické rysy výslovnosti rodlého mluvčího, nemám potíže porozumět ani tehdy, mluví-li rychle.
- C2** Rozumím **delším promluvám**, i když nemají jasnou stavbu a vztahy jsou vyjádřeny pouze v náznacích.
- C1** Bez větší námahy rozumím **televizním programům a filmům**.
- Rozumím **delším promluvám a přednáškám** a dokážu sledovat i složitou výměnu názorů, pokud téma dostatečně znám. Rozumím většině **televizních zpráv a programů** týkajících se **aktuálních témat**.
- B2** Rozumím většině **filmů ve spisovném jazyce**.
- Rozumím hlavním myšlenkám vysloveným spisovným jazykem o **běžných tématech**, se kterými se setkávám v práci, ve škole, ve volném čase atd. Rozumím smyslu mnoha **rozhlasových a televizních programů** týkajících se **současných událostí** nebo témat souvisejících s oblastmi **mého osobního či pracovního zájmu**, pokud jsou vysloveny poměrně pomalu a zřetelně.
- B1** Rozumím **frázím a nejběžnější slovní zásobě** vztahující se k oblastem, které se mě **bezprostředně týkají** (např. základní informace o mně a mé rodině, o nakupování, místopisu, zaměstnání). Dokážu pochopit smysl krátkých jasných, **jednoduchých zpráv a hlášení**.
- A2** Rozumím známým slovům a zcela **základním frázím** týkajícím se mé **osoby, mé rodiny a bezprostředního konkrétního okolí**, pokud lidé hovoří pomalu a zřetelně.
- A1**

Tab. 2 – Autoevaluační stupnice Společných referenčních úrovní pro poslech (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001: 26–27; Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002: 26–27)²⁰

1.5 Role dokumentu v rozvíjení řečových dovedností a komunikativní jazykové kompetence

Autentické dokumenty vznikají v reálných komunikačních situacích, což žákům umožňuje přímý kontakt s užíváním cizího jazyka v přirozených situacích. Velkým přínosem autentického dokumentu oproti uměle vytvořeným textům je podle Holce (1990) fakt, že „leur authenticité accroît la probabilité qu’ils offriront bien à l’apprenant les moyens d’acquérir les

²⁰ Český překlad Rámce (2002) chybně uvádí v autoevaluační stupnici Společné referenční úrovně pro řečovou dovednost *poslech* na úrovni C1 text, který se týká dovednosti *čtení* na úrovni C1, tudíž bylo nutné konzultovat i francouzskou verzi Rámce (2001).

savoirs dont il aura besoin pour fonctionner langagièrement en situation 'réelle'“. Autentický dokument je v cizojazyčné výuce využíván zejména jako **doplňkový text** a lze jej využít pro **opakování, upevňování, systemizaci a rozšíření** všech **jazykových prostředků** (v jazykových cvičeních) a **procvičování řečových dovedností** (v řečových cvičeních). U pokročilejšího publika je autentický dokument využíván též jako **výchozí text** k **prezentaci** nových jazykových jevů určených k osvojení. Dokument může sloužit jako podklad k různým fonetickým a pravopisným, zejména ale lexikálním a gramatickým cvičením, stejně jako k nácviku receptivních dovedností čtení a poslechu s porozuměním, což bývá obvykle jeden z hlavních cílů práce s autentickým dokumentem a také nutný předpoklad pro další aktivity (např. řečová dovednost poslechu podmiňuje osvojení dovednosti ústního projevu), a produktivních dovedností ústního i písemného projevu, přičemž se ve všech situacích upřednostňuje zasazení těchto činností do reálných situací (např. autentická korespondence v písemné produkci apod.). Autentický dokument slouží nejen k rozvoji **lingvistické** kompetence, ale přispívá také k rozvoji **sociolingvistické** a **pragmatické** kompetence. Čtení s porozuměním lze považovat z lingvodidaktického hlediska jednak jako důležitý prostředek k osvojování jazyka, prostřednictvím něhož se žáci seznamují s novými jazykovými jevy, a jednak jako dílčí cíl výuky, jehož součástí je např. osvojování různých strategií čtení či získávání poznatků o organizaci textu v daném cizím jazyce.

Autentický dokument může být vyučujícím využit přímo, kdy cvičení vycházejí přímo z textu (např. otázky k textu či gramatická cvičení), nebo nepřímo, kdy jsou cvičení z hlediska jazyka obsahem dokumentu inspirována (např. písemná produkce inspirovaná slovní zásobou textu). Zajímavý náhled na mírně paradoxní situaci úlohy autentického dokumentu v oblasti kompetencí, které jsou, na jedné straně, nutné pro porozumění dokumentu a které, na straně druhé, žáci předpokládají, že si v učebním procesu osvojí, přináší Besse (1982: 58–59): „La communication originale d'un document présuppose que les lecteurs potentiels le liront *à partir d'une* compétence linguistique et communicative voisine celle du scripteur et d'un ensemble de connaissances qu'ils partagent avec lui. Les conditions de réception qu'impose la classe de langue étrangère à ce même document font que les étudiants le lisent toujours plus ou moins *pour* acquérir cette compétence et ces connaissances, en s'appuyant sur celles qu'ils possèdent en langue et culture maternelles”.

Tabernero (2011: 8–10) ve svém příspěvku navrhuje vyučujícím modelový příklad didaktického využití dokumentu (konkrétně audiodokumentu) v hodině cizího jazyka, přičemž postup dělí do šesti fází, a předpokládá, že vyučující vždy jasně stanoví zadání ke každé fázi úlohy: (1) *la phase d'exposition*, kdy vyučující vhodnými otázkami vzbudí u žáků

zájem, (2) *la phase d'anticipation*, kdy žáci pouze po zběžném kontaktu s dokumentem formulují první hypotézy (odpovídající obecným otázkám *qui?*, *quoi?*, *quand?*, *pourquoi?*, *où?*), (3) *la phase de compréhension globale* (žáci si ověří ne/správnost svých hypotéz a koncentrují se přitom na klíčová slova), (4) *la phase de compréhension détaillée* (žáci se soustředí na formální a informační jednotky textu), (5) *la phase d'acquisition/appropriation* (konceptualizace a systemizace nových jazykových prostředků a jejich aplikace ve cvičeních) a (6) *la phase de réemploi* (znovuzapojení jazykových prostředků v produktivních činnostech).

Konkrétněji se roli autentického dokumentu v rozvíjení řečových dovedností, komunikativní jazykové kompetence a obecných kompetencí (zejména *savoir-faire* a *savoir-apprendre*) zabývá druhá a třetí část práce, jež obsahují rozbor vybraných učebnic francouzštiny s ohledem na využití autentických dokumentů a vlastní návrhy didaktického zpracování vybraných autentických dokumentů.

1.5.1 Využití dokumentu k rozvíjení obecných kompetencí

Autentický dokument slouží v cizojazyčné výuce nejen k rozvíjení komunikativních jazykových kompetencí, ale také k rozvíjení obecných kompetencí. Dokument obohacuje **sociokulturní znalosti** a přispívá k rozvoji dovedností a praktických znalostí (*aptitudes et savoir-faire*) s důrazem na **interkulturní kompetenci**: „L'enseignant de langue, à travers les textes et les documents qui servent à l'enseignement de la langue, met en permanence les apprenants au contact de la “civilisation“, la “culture“ de cette langue cible, d'un point de vue historique, sociologique et ethnologique“ (Tagliante, 1994: 68). Autentické dokumenty představují v cizojazyčné výuce pro žáky vhodný a efektivní prostředek k seznámení se s jazykem a kulturou frankofonních zemí (pro hlubší poznání jsou vhodné zejména některé literární texty). Práce s autentickými dokumenty v cizojazyčné výuce přispívá velkou měrou k tomu, že si je žák poté se stejnými typy textů v daném jazyce schopen poradit v běžném životě, neboť bude moci v takové situaci využít nejen komunikativní jazykové kompetence ale též své získané dovednosti a praktické znalosti a dovede např. vyplnit objednávací formulář k ubytování. Od začlenění autentických dokumentů do cizojazyčné výuky v 70. letech 20. století upřednostňují komunikativní metody interkulturní přístup k využití těchto dokumentů. Také video bylo uvedeno do cizojazyčné výuky mj. se záměrem přiblížit žákům intonaci, postoje, gesta a mimiku při ústním projevu či interakci ve francouzštině, nicméně studium těchto aspektů ústního projevu prostřednictvím audiovizuální techniky nenašlo nakonec ve výuce příliš velké uplatnění (Erard, 2010), ačkoliv vlastně tvoří

součást interkulturní kompetence. Beacco (2000) zdůrazňuje zejména úlohu masmédií přispívajících k většímu kulturnímu povědomí o zemi cílového jazyka a upozorňuje, že v dnešní době mají mnohé novinové tituly, časopisy, televizní a rozhlasové stanice také elektronickou verzi přístupnou na Internetu.

V současné době jsou autentické dokumenty v cílovém jazyce přístupné díky rozvoji moderních technologií ve velké míře i pro samotné žáky (vysílání televize či rádia, dokumenty na Internetu, noviny a časopisy apod.), a je pro ně přínosné takovéto autentické dokumenty využívat i mimo školní prostředí v rámci **sebevzdělávání**, čímž dosáhnou větší studijní autonomie nejen lingvistické, ale také metodologické, a budou lépe připraveni na proces **celoživotního vzdělávání**. Z tohoto pohledu přispívají autentické dokumenty k rozvoji žákovy schopnosti učit se (*savoir-apprendre*), např. tím, že žák využívá dostupné dokumenty v cílovém jazyce k samostudiu a dovede používat nové technologie, např. k vyhledávání informací v databázích či hypertextových dokumentech. Internet může u žáků ovšem přispět i k tzv. nezáměrnému učení, např. při různých herních aktivitách, vyhledávání informací či užívání sociálních sítí (jako Facebook či Twitter), i když se to týká převážně angličtiny (Duda, Tyne, 2010), byť si někde lze jako výchozí jazyk zvolit francouzštinu.

Při využívání autentických dokumentů v cizojazyčné výuce by měl vyučující samozřejmě usilovat o rozvíjení všech kompetencí zapojených v daných komunikativních situacích v souladu se stanovenými cíli cizojazyčné výuky. Besse (1980: 44) se v této souvislosti domnívá, že „Nombre d'exercices « communicatifs » consistent à donner aux étudiants une tâche à exécuter à partir du document de départ (repérages de certaines régularités, réponses à un questionnaire, classement des informations, simulation d'un comportement connu, etc.)“ a klade si přitom otázku, zda se tím žáci neučí spíše jednotlivým postupům v úlohách (např. vyplňovat formuláře či nelineárně číst) nežli danému jazyku, i když obě možnosti zároveň se (podle mého názoru) nevylučují.

1.6 Didaktické využití psaných dokumentů na Internetu

S rozvojem moderních technologií se všem, kteří se chtějí učit cizímu jazyku, otevírají nové možnosti. V dnešní době mají vyučující i žáci relativně snadný přístup k řadě didaktických i primárně nedidaktických materiálů, jež lze využít v rámci organizované cizojazyčné výuky, ale i k samostudiu. Internet nabízí kromě různých audiovizuálních materiálů (např. některé filmy v původním znění, písňové klipy, televizní pořady) či zvukových dokumentů (např. vysílání zahraničních rozhlasových stanic) také přístup k velkému množství psaných dokumentů. Některé služby (obvykle včetně samotného

internetového připojení) jsou sice zpoplatněny, nebo mohou být k dispozici pouze předplatitelům tištěného periodika (např. přístup k archivním číslovkám apod.), nicméně na Internetu najdeme pestrou škálu psaných dokumentů, jež jsou k dispozici zdarma, přičemž je zapotřebí ovšem vždy při využití takových dokumentů respektovat autorská práva.

Připomeňme si, že čtení tištěných dokumentů a elektronických dokumentů na Internetu vykazuje určité rozdíly. Zatímco v tištěném textu je organizace textu (dělení textu na stránky, kapitoly a větší celky) dána autorem a čtenář je tímto formátem v podstatě ve svém čtení veden (i když text samozřejmě nemusí číst ryze lineárně), v elektronickém textu, tedy tzv. hypertextu, je to v podstatě čtenář, kdo dává výslednému textu podobu, tím, jaké sekvence si ke čtení na základě zvolených hypertextových odkazů vybírá (OECD, 2009), i když samozřejmě i na Internetu lze některé dokumenty, především textové soubory ve formátu *.pdf*, číst lineárně, jelikož v podstatě představují elektronickou verzi samotného tištěného textu, s tím rozdílem, že při čtení elektronické verze nemáme k dispozici dokument jako celek, ale v jeden určitý moment vidíme vždy pouze jednotlivé stránky, které se zobrazují na obrazovce počítače.

Internet se řadí k elektronickým médiím, resp. multimédiím, stejně jako výukové CD-Romy, jež reprezentují moderní didaktický prostředek určený primárně k využití ve výuce. Výhodou multimédií je mj. přenos informací pomocí více kanálů, což usnadňuje porozumění, neboť tatáž informace může být prezentována např. kombinací obrazu, zvuku či psaného textu (Mangenot, 1997). Na Internetu lze také najít internetové stránky určené primárně k didaktickému využití jako např. <http://www.bonjourdefrance.com>, kde je obsažena řada interaktivních cvičení²¹ zaměřených zejména na nácvik, upevňování a opakování jazykových prostředků, resp. některých řečových dovedností (důraz je kladen na nácvik receptivních řečových dovedností). Zajímavým didaktickým zdrojem vhodným k rozvíjení poslechu je internetová stránka <http://www.france-bienvenue.fr>, kde jsou k dispozici nahrávky konverzací na určitá témata i s transkripcí. Spojením zábavného a didaktického prvku vznikla internetová interaktivní hra *Thélème* pro více hráčů dostupná na <http://www.theleme-lejeu.com>, která představuje v podstatě didaktický prostředek k výuce francouzštiny ve formě on-line hry.

²¹ K těmto interaktivním cvičením patří mj. cvičení doplňovací, přiřazovací, cvičení s výběrem odpovědi, transformační, řazení do kategorií, vyhledávání slov, křížovky, seřazení jednotlivých prvků do správného pořadí, tzv. šibenice a mnoho dalších. Cvičení zaměřená na ověření znalostí zahrnují obvykle i správná řešení, méně často již ale zpětnou vazbu v podobě např. vysvětlení, což obvykle zůstává úkolem vyučujícího.

My se ovšem zaměříme na autentické psané dokumenty vyskytující se na internetových stránkách, které nejsou primárně určené k didaktickému využití. V této souvislosti je vhodné zmínit internetovou stránku obsahující publikaci *Reflets sur Internet*, http://www.fle2.hachette-livre.fr/Hachette_FLE/reflets/reflets_internet.htm, jež tvoří doplněk k učebnici vydavatelství Hachette. Na této internetové stránce najdou žáci pracovní listy k aktivitám na Internetu, týkající se převážně francouzských reálií, jež doplňují základní učebnici (Reflets 1 a 2). Pracovní listy obsahují jednoduchá interaktivní cvičení a uvádějí internetové adresy²² odkazující na **autentický dokumentární** materiál, kde žáci najdou správné odpovědi. Prostřednictvím těchto souborů cvičení se žáci učí v autentických souborech vyhledávat relevantní informace, tj. rozvíjejí si obecnou kompetenci *savoir-faire* a *savoir-apprendre* a osvojují si tak i nové znalosti. Jelikož tato cvičení většinou obsahují také správná řešení, je možno jich využít k samostatné práci v hodině nebo k domácímu samostudiu.

Internet představuje v podstatě obrovskou encyklopedii plnou informací, jež usnadňuje mj. i vyhledávání autentických dokumentů, které vyučující zamýšlí v cizojazyčné výuce využít (Drago, 2009). Využití Internetu pro práci s autentickými dokumenty ve výuce je ovlivněno jednak technickým vybavením dané školy, dále technickými dovednostmi a znalostmi vyučujícího i žáků a v neposlední řadě samozřejmě obsahem výuky, jelikož využití autentického dokumentu by mělo tematicky korespondovat s probíranou látkou, např. ji rozšiřovat či upevňovat apod. Pro žáky obvykle práce na Internetu v hodinách cizího jazyka znamená velkou motivaci, jelikož se odehrává v **reálném prostředí** tohoto moderního elektronického média. Aktivita na Internetu v rámci cizojazyčné výuky podporují také žákovu **samostatnost** při plnění úkolů a respektují jeho individuální tempo. V souvislosti s kompetencí *savoir-être*, která bere v potaz žákovu povahu, vlastnosti a temperament, je Internet (a vůbec veškerá elektronická média) vhodný prostředek k vzdělávání i pro méně průbojné žáky, neboť se v tomto virtuálním prostředí necítí tak svázaní jako třeba v ústní interakci ve třídě, a tím pádem se i aktivněji zapojují do práce ve vyučování.

Správný výběr a následné využití autentických psaných dokumentů na internetových stránkách v cizojazyčné výuce vyžaduje od vyučujícího nejprve pedagogickou přípravu a analýzu, stejně jako v případě ostatních autentických dokumentů, přičemž v případě Internetu je nutno zohlednit také fakt, že zde dochází k neustálým změnám, a tudíž je nutné v přípravě

²² Některé odkazy již bohužel nefungují, což pouze dokazuje, jak rychle se prostředí Internetu mění a vyvíjí, a klade tak nároky na řádnou přípravu vyučujícího v souvislosti s ověřením dostupnosti vybraných internetových dokumentů.

počítat např. s ověřením dostupnosti vybraného dokumentu ve velmi krátkém časovém horizontu před zamýšlenou prací s dokumentem v hodině. Pro práci s dokumentem na Internetu ve vyučování, nepočítáme-li případy, kdy vyučující vybraný psaný dokument pouze vytiskne a využije ho v podstatě jako tištěný dokument, je zapotřebí kromě vhodného výběru zvolit také adekvátní postup, tj. připravit pro žáky vhodná cvičení (např. i uvést všechny nutné odkazy), která budou rozvíjet konkrétní řečové dovednosti, jazykové prostředky či kompetence, a v úvodu i jasně definované pokyny.

Výběr autentických dokumentů na Internetu se obvykle řídí tématem a my si zde nyní představíme některé internetové stránky a typy cvičení, jež je možné ve výuce francouzštiny s ohledem na dané téma využít. Vybrané internetové stránky jsou samozřejmě primárně určeny rodilým mluvčím, a tudíž je lze těžko důsledně odstupňovat podle referenční úrovně publika. Vždy také záleží na cíli práce s dokumenty na těchto stránkách, takže internetové stránky, kde uživatel vyhledává jednoduché informace (např. cenu vstupenky, odjezd vlaku, předpověď počasí či otevírací dobu) jsou vhodné i pro začátečníky, naopak náročnější rozhlasové vysílání či delší odborné texty se hodí až pro žáky vyšších referenčních úrovní. Referenční úroveň žáků by měl vyučující zohlednit hlavně ve cvičeních (stejně jako je tomu na výukových internetových stránkách), která pro práci s autentickými dokumenty na Internetu připraví, např. tím, že pro mírně pokročilé zvolí cvičení na ověření globálního porozumění podpořené obrazovým materiálem a pro pokročilejší publikum cvičení na kontrolu detailního porozumění a zaměří se již na konkrétní jazykové prostředky v daném dokumentu. Ve složitějších případech by měl vyučující žákům také zadat upřesňující údaje o přístupu k danému dokumentu (např. na které odkazy v okně dále kliknout).

Některé **typy cvičení**, která lze využít nejen při práci s dokumentem na Internetu (Lamailloux, Arnaud, Jeannard, 1993; Tagliante, 1994; Kramplová aj., 2002):

lexikální cvičení (jazyková cvičení k procvičování slovní zásoby):

- otázky s výběrem odpovědi (*questionnaires à choix multiple* = Q.C.M.)
- uzavřené otázky s tvorbou odpovědí (*questions fermées*)
- otevřené otázky s tvorbou odpovědí (*questions ouvertes*)
- doplňovací cvičení (*exercices à trous/exercices lacunaires*)
- vybrat pravdivé/nepravdivé tvrzení (*vrai/faux*): zde se jedná spíše o podtyp Q.C.M..
- eliminace nehodícího se členu (*chassez l'intrus*): též může jít o podtyp Q.C.M..
- přiřazovací cvičení (*relier des éléments*)
- cvičení „puzzle“ (*les puzzles*): řazení prvků do správného pořadí (částí textu, vět aj.)
- tabulky (*les tableaux*): zařazení určitých prvků se společnými rysy do tabulky

- překladová cvičení

gramatická cvičení (jazyková cvičení k nácvičku a procvičování gramatických jevů): v podstatě všechna výše zmíněná cvičení a navíc:

- strukturální cvičení: např. cvičení substituční nebo transformační

cvičení zaměřena na produktivní řečové dovednosti (řečová cvičení):²³

- produktivní řečové aktivity na základě daného textu (*les matrices de textes*): např. dokončit text, vytvořit text a zapojit do něj určitá slova, vytvořit otázky k daným odpovědím, využít v dialogu dané mluvní akty, převést monolog v dialog, *jeux de rôle* atd.
- přeformulování textu (*les reformulations et réécritures*): patří sem i shrnutí či obměna textu.

Na všech francouzských internetových stránkách jsou v podstatě uživatelé v přímém a přirozeném kontaktu s francouzským jazykem a frankofonní kulturou, a tudíž si už jen tímto přímým kontaktem rozvíjejí **interkulturní kompetenci**. Jednou z hlavních aktivit **interaktivní** povahy, kterou Internet umožňuje, představuje **vyhledávání informací**. Při této aktivitě si žáci rozvíjejí mj. strategii čtení zvanou **repérage** (jde v podstatě o vyhledávání očekávaných informací obsažených v hypertextu) a tato činnost samozřejmě přispívá i k rozvíjení obecné kompetence **savoir-faire** (např. dovednost vyhledat na Internetu vhodné ubytování), resp. **savoir-apprendre** zahrnující využívání nových technologií jako zdroj učení. Žáci mohou na některých internetových stránkách také **vyhledávat** informace prostřednictvím zadání **určitých kritérií** (např. v internetové inzerci nebo v jízdních řádech). Internet umožňuje též **přístup** k různým druhům autentických dokumentů, které existují i v **tištěné verzi**, resp. ve **zvukové** nebo **audiovizuální** podobě i v běžném prostředí mimo Internet a žáci si zde mohou nacvičovat zejména receptivní řečové dovednosti a obohacovat slovní zásobu. V rámci čtení lze u žáků rozvíjet různé čtecí strategie, kromě výše zmíněné **repérage** (vyhledávací čtení), může jít hlavně o strategii **survol**, určitý druh orientačního čtení s cílem celkového pochopení obsahu a postížení hlavní myšlenky (tj. např. při čtení aktualit), nebo o **selektivní** čtení, které může spadat pod čtení vyhledávací (Kyloušková, 2007), jež lze praktikovat např. při čtení článků v časopise, kdy si čtenář vybírá pouze určité, pro něj zajímavé, pasáže. S pokročilejším publikem lze volit strategii **la lecture approfondissement**, kde jde již o detailní analýzu textu s orientací např. na konkrétní jazykové prostředky.²⁴

²³ Hendrich aj. (1988) zmiňuje ještě cvičení předřečová, která slouží např. k procvičování určitých lexikálních a gramatických struktur v mikrokonzverzacích.

²⁴ K didaktickému využití při práci zejména s pokročilým publikem, resp. s odborně jazykově zaměřeným, se mohou hodit také korpusy obsahující soubory autentických textů přístupné na Internetu. Patří k nim např. Frantext a GlossaNet. **Frantext** je textový korpus obsahující aktuálně 3773 textů (221 milionů slov) z 16-20.

Hlavním portálem, jehož prostřednictvím mohou žáci jednoduše **vyhledávat** nejruznější **informace** ve francouzštině, příp. si zde zřídit také e-mailový účet, je <http://fr.yahoo.com>, obsahující i další odkazy týkající se různých tematických oblastí (mj. volného času, cestování či počasí). K užitečným odkazům se řadí internetové stránky některých tištěných **novinových** titulů (jejichž internetová verze samozřejmě není identická, neboť na Internetu vstupuje do hry kromě jiného i interaktivní prvek) jako např.: <http://www.lefigaro.fr>, <http://www.lemonde.fr>, <http://www.liberation.fr>, <http://www.lesoir.fr>. Na Internetu lze poslouchat **rozhlasové** vysílání některých velkých stanic (navíc obsahují stránky i aktuality a informace v psaném kódu): <http://www.rfi.fr>,²⁵ <http://www.europe1.fr>, <http://www.radiofrance.fr> nebo <http://www.arteradio.com>, a také sledovat **televizní** pořady různých francouzských stanic nebo **filmové** příspěvky: <http://www.france3.fr>, <http://www.tv5.org>, <http://videos.tf1.fr> a <http://www.m6replay.fr> nebo <http://www.ina.fr>. Autentické dokumenty ve francouzštině propojující zvukovou a vizuální stránku v podobě **reklamních spotů** najdeme na adrese <http://www.culturepub.fr>. Velmi užitečným zdrojem velkého množství psaných dokumentů je internetová stránka <http://www.actuaoo.com>, kde jsou tematicky utříděné odkazy na francouzsky psané internetové stránky mj. denního tisku a nejruznějších magazínů řazené dle oblastí zájmu (aktuality, umění a kultura, zábava a volný čas, školství a vzdělání, informatika a Internet, mládež, tisk v ostatních frankofonních zemích, inzeráty, regionální tisk, odborný tisk, věda a technika, humanitní vědy a praktický život).

V závěru této kapitoly uvedeme stručný přehled odkazů na internetové stránky s ohledem na jejich tematické zaměření a v souladu s tematickými okruhy, jak je navrhuje Rámec (2002: 54), přičemž jde pouze o příklady stránek, kde je možné na Internetu pracovat s autentickými dokumenty, neboť faktická nabídka je téměř nevyčerpatelná. Mnohé stránky nabízejí možnost vyhledávání podle stanovených kritérií (což lze využít také se začátečníky, jelikož tato úloha obvykle nevyžaduje dlouhé lineární čtení). Některé společnosti nabízejí na svých stránkách možnost registrovat se k odběru novinek e-mailem, což může pro žáky představovat také vhodný zdroj autentického materiálu. Na mnoha internetových stránkách

století přístupný on-line pro předplatitele na adrese <http://www.frantext.fr>. Databáze nabízí hlavně romány a odborné texty, přičemž 57% všech textů (tzv. *version catégorisée*) disponuje morfologickým značkováním. **GlossaNet** je textový publicistický korpus přístupný zdarma na adrese <http://glossa.fltr.ucl.ac.be> a zahrnuje téměř čtyřicítku frankofonních novinových titulů, kde lze vyhledávat např. výskyt různých lexikálních jednotek v bezprostředním jazykovém okolí, a vzhledem k tomu, že se jedná o současný jazyk, je tento korpus možno využít s pokročilejším publikem mj. i ke studiu různých aktuálních jazykových tendencí.

²⁵ *Radio France Internationale* nabízí na adrese http://www.rfi.fr/lfr/statiques/accueil_apprendre.asp rozhlasové vysílání ve zjednodušené jazykové verzi na procvičení poslechu s porozuměním a obdobnou stránku, kde je k dispozici televizní vysílání i s interaktivními cvičeními odstupňovanými podle referenčních úrovní má i *TV5 Monde*: <http://www.tv5.org/TV5Site/7-jours>.

novinových vydavatelů (např. www.lefigaro.fr) mají žáci také přístup k diskusním fóřům, resp. reakcím (*réactions*) čtenářů, posluchačů či diváků, čímž se dostanou do kontaktu i s prvky hovorové francouzštiny.

Příklady internetových stránek v závislosti na tematickém zaměření, které lze využít jako zdroj autentického materiálu v cizojazyčné výuce (někde se mohou kategorie překrývat):

- **osobní údaje a charakteristika:** patří sem např. nejružnější časopisy pro ženy, mládež aj. <http://blog.okapi-jebouquine.com> (časopis pro teenagery).
- **domov, bydlení a okolí:** <http://www.pap.fr> (inzerce v oblasti realit a bydlení s možností vyhledávání podle stanovených kritérií), <http://www.petites-annonces.fr> (kromě bydlení se inzeráty týkají i motorismu a volného času).
- **každodenní život:** <http://www.pratique.fr> (praktické rady).
- **volný čas a zábava:** <http://www.telerama.fr> (televizní magazín), <http://www.culture.fr> (aktuality a informace v kulturní oblasti), <http://www.elle.fr> (časopis pro ženy), patří sem i veškerá **média** (viz výše uvedené odkazy).
- **cestování:** všechny odkazy nabízejí možnost vyhledávání na základě určených kritérií: <http://www.cybevasion.fr> (turistické ubytování), <http://www.adp.fr> (stránky pařížských letišť), <http://www.france-voyage.com> (cestování po Francii), <http://www.routard.com>, (plánování cest), <http://www.sncf.fr> (cestování vlakem).
- **mezilidské vztahy:** <http://www.psychologies.com> (časopis z oblasti psychologie).
- **péče o tělo a zdraví:** <http://www.doctissimo.fr> (informace a rady v oblasti zdravotnictví).
- **vzdělání :** <http://www.letudiant.fr> (časopis pro studenty).
- **nakupování:** <http://www.lebonmarche.com> (stránky obchodního domu s možností nákupu po Internetu), <http://www.monoprix.fr> (stránky obchodního řetězce), <http://www.ciao.fr> (rady spotřebitelům).
- **jídlo a nápoje:** <http://www.cuisineetvinsdefrance.com> (stránky věnované kulinářství, kuchařským receptům a francouzským vínům), <http://www.restoaparis.com/accueil.html> (průvodce restauracemi).
- **služby:** <http://www.tns-sofres.com> (průzkumy veřejného mínění i s grafickými údaji), <http://boutique.orange.fr> (stránky telefonního operátora), <http://www.bnf.fr> (stránky *Bibliothèque nationale de France*).
- **cizí jazyk** <http://www.francophonie.org> (aktuality a zajímavosti v oblasti frankofonie).
- **počasí:** <http://www.meteo.fr> (předpověď počasí).
- a navíc: **práce a povolání** (<http://www.pole-emploi.fr> – (nabídka a poptávka práce), <http://www.travail-emploi.com> (pracovní inzeráty).

2 Autentický dokument v učebnicích francouzštiny

V této části se zaměříme na využití autentického textu v učebnicích francouzštiny v současnosti běžně využívaných k výuce tohoto jazyka na českých školách určených pro starší adolescenty a dospělé publikum. Jedná se o učebnice Café Crème a Forum (bibliografické údaje k jednotlivým dílům viz kpt. 2.1 a 2.2), přičemž se zběžně ještě zmíníme v závěru této části o zpracování autentických dokumentů také v některých českých učebnicích francouzštiny a pro srovnání i v několika dalších francouzských učebnicích. Učebnice Café Crème a Forum nejdříve obecně charakterizujeme, představíme jejich strukturu a stavbu lekce. Nejvíce pozornosti věnujeme charakteristice využitých autentických dokumentů v jednotlivých dílech učebnice. Obecně pojednáme také o autentických dokumentech využitých v pracovních sešitech, jež slouží jako doplněk učebnice, příp. též o zvukových a audiovizuálních nahrávkách.

V analýze obou učebnic se zaměříme mj. na typologii využitých autentických dokumentů, tj. vzhledem k didaktickému využití, oblastem užívání jazyka, tématům a struktuře textů (viz kpt. 1.2 a 1.3), a dále budeme sledovat jaké jazykové prostředky, řečové dovednosti a kompetence jsou na základě autentických dokumentů rozvíjeny a v jakých typech cvičení a aktivit. Vzhledem k tomu, že učebnice Café Crème sestává ze čtyř dílů, přičemž se zaměříme zejména na první tři, a učebnice Forum ze tří dílů, můžeme sledovat také rozdílný podíl, druh a přínos autentických textů v závislosti na úrovni osvojených jazykových prostředků a dovedností publika, pro něž je daná učebnice určena.

Pro vydavatele učebnic s sebou zakomponování autentických dokumentů (textových, vizuálních, audiovizuálních, příp. multimediálních) samozřejmě přináší také povinnost dodržovat autorská práva a hradit s tím spojené poplatky za využití dokumentů ve svých publikacích. V úvodu (či v závěru) učebnic mj. bývá také tištěný seznam uvádějící zdroje použitých autentických dokumentů (rubrika *crédits textes*, popř. *références des textes*, resp. *crédits photographiques et illustrations*), a uživatel si tak může již pouhým přehlédnutím seznamu udělat zběžnou představu o množství a povaze autentických dokumentů využitých v dané učebnici. Součástí učebnic bývají hojně také autentické dokumenty ve zkrácené verzi (např. úryvky z filmů či literárního díla) a i v tomto případě uvádějí autoři učebnic samozřejmě zdroj takových materiálů. Autentické texty jsou mnohdy zakomponovány také do pracovních sešitů, audionahrávek, popř. videonahrávek, i když obvykle v mnohem menší míře.

2.1 Učebnice Café Crème

Učebnice Café Crème má celkem čtyři díly, z nichž každý sestává ze základní učebnice, pracovního sešitu, pedagogické příručky, zvukových nahrávek na kazetách nebo CD a videokazety. Tato učebnice je určena pro starší adolescenty a dospělé. Všechny čtyři díly vydalo nakladatelství Hachette v Paříži koncem 90.let 20.století, **první díl** určený pro začátečníky v roce 1997 (Beacco di Giura, Jennepin, Kaneman-Pougatch, Trevisi, 1997a), **druhý díl** určený pro žáky, kteří absolvovali zhruba 80 až 100 vyučovacích hodin francouzštiny, ve stejném roce (Beacco di Giura, Canelas, Delaisne, Trevisi, 1997), **třetí díl** určený žákům se zhruba 160–200 absolvovanými vyučovacími hodinami francouzštiny v roce 1998 (Delaisne, McBride, Trevisi, 1998) a **čtvrtý díl, *Perfectionnement***, určený pro žáky, kteří absolvovali minimálně 300 hodin výuky francouzštiny, v roce 1999 (Massacret, Mothe, Pons, 1999), přičemž my se podrobněji zaměříme především na první tři díly této učebnice. Všechny díly učebnice Café Crème vyšly ještě před uvedením Rámce (francouzská verze vyšla prvně roku 2000), a tudíž zde nejsou explicitně pojmenované např. referenční úrovně a cíle v souladu s Rámcem, nicméně s přihlédnutím k tomu, že tato publikace Rady Evropy je výsledkem mnohaleté práce odborníků v oblasti didaktiky cizích jazyků, lze v této učebnici samozřejmě najít styčné body s tímto jazykovým dokumentem, např. důraz na studijní autonomii žáka v podobě rozvíjení kompetence *savoir-apprendre* zejména ve 3.díle učebnice.

Metoda Café Crème přinesla koncem 90.let 20.století do pojetí učebnic komunikativních metod nový prvek v podobě **gramatické posloupnosti**, ovšem stále s důrazem na osvojení si komunikativní kompetence v psaném i mluveném kódu, což činí učebnici dosti přehlednou a didakticky efektivní z hlediska návaznosti v osvojování jazykových prostředků. Zavedení posloupnosti gramatiky učebnici Café Crème odlišuje od učebnic ryze komunikativního typu, kde výběr jazykových prostředků nejvíce vychází z komunikativních aktů, a kde chybí systematicčnost a důsledná návaznost v gramatické rovině.

2.1.1 Struktura učebnice Café Crème a stavba lekce

V tomto odíle si představíme společnou strukturu prvních tří dílů učebnice Café Crème, zaměříme se na stavbu lekce a zohledníme přitom specifika každého dílu. V další části této kapitoly soustředíme pozornost již konkrétněji na využití autentické dokumenty v každém ze tří, resp. čtyř dílů metody Café Crème, se stručným doplněním údajů o využití autentických dokumentů na zvukových a audiovizuálních nahrávkách a v pracovním sešitě,

který slouží žákům jako doplňkový materiál vedoucí zejména k upevnění a prohloubení znalostí a obsahuje aktivity převážně v psaném kódu.

První tři díly učebnice Café Crème se vyznačují velmi podobnou základní strukturou. Učebnice je členěna do **čtyř částí** (*partie*), z nichž každá představuje určitým způsobem specifické prostředí a je sjednocena prostřednictvím jednoho ze čtyř typů diskurzu (podrobněji viz oddíl 1.3.3), který v každé části dominuje, přičemž jejich pořadí není ve všech třech dílech totožné, a ve třetím díle je již jejich posloupnost mírně rozvolněná. Jedná se o diskurz **informační, argumentační, explikativní a narativní**, přičemž s jednotlivými typy diskurzů souvisí také výskyt charakteristických mluvních aktů určených k osvojení v jednotlivých lekcích.

V úvodní části učebnice je vždy obsažena předmluva autorů, dále obsah, zeměpisná (2.díl) či administrativní (3.díl) mapa Francie a v úvodu 1.dílu najdeme vstupní lekci, kde si žáci osvojí první mluvní akty spojené s představováním a základní komunikací s vyučujícím ve třídě. V závěru učebnice se vždy nachází transkripce zvukových nahrávek a přehled slovesných konjugací, dále stručný přehled gramatiky (1. a 3.díl), vícejazyčný slovníček (1. a 2.díl), který ovšem postrádá slovní zásobu ze třetích částí lekcí a ve 3.díle chybí úplně (tudíž si žáci i vyučující musí vést vlastní přehled slovní zásoby), v případě druhého dílu je v závěru učebnice uveden ještě přehled slovesných konstrukcí.

Každá ze čtyř částí se dále skládá ze **čtyř lekcí** (*unité*), které jsou v prvním díle propojeny prostřednictvím stejných postav vyskytujících se v poslechových textech v závěru každé lekce a ve druhém díle je čtveřice lekcí propojena prostřednictvím úseků z téhož filmu, resp. vysílání, obsažených v závěru každé lekce. Všechny tři díly obsahují jistou formu testu k ověření získaných znalostí (*Bilan* v 1.díle, *Test* ve 2.díle a ve třetím díle je vždy v poslední lekci každé části obsažena příprava na zkoušku DELF). Autoři učebnice se snaží žákům přiblížit také francouzskou společnost a geografii, a rozvíjet tak jejich **savoir-faire** spolu s interkulturní kompetencí (Beacco di Giura, Jennepin, Kaneman-Pougatch, Trevisi, 1997b), v prvním díle (stejně jako v dalších) následuje proto za každou částí učebnice oddíl nazvaný **Civilisation**, ale vzhledem k zacílení prvního dílu učebnice na úroveň A1, je jeho jazykový obsah pro dané publikum značně náročný a přináší hodně nového lexika, které není určeno k aktivnímu osvojení. Tuto tendenci lze zaznamenat mj. i v učebnici **Libre Échange 1** (Courtillon, de Salins, Guyot-Clément, 1991: 5) v rubrice o francouzských reáliích *La France au quotidien* stejně jako u audiodokumentů, jak přiznávají i samy autorky: „le niveau de ce document dépasse d'un point de vue linguistique les connaissances acquises par les élèves.

Cela est voulu. [...] on sait aussi qu'une exposition à des documents, même difficiles, prépare les élèves à des acquisitions qui deviendront actives par la suite“.

Jednotlivé fáze učebního procesu metody Café Crème se odrážá v aktivitách, které strukturují **lekci**. Každá lekce se proto dělí na tři fáze. V první fázi (**Découvertes**) žák pozoruje jazyk v určité komunikativní situaci a vytváří hypotézy o jeho fungování. Ve druhé fázi (**Boîte à outils**) si žák konfrontuje své hypotézy a systematizuje nově nabyté poznatky v oblasti lexikální a gramatické z první fáze pomocí různých tabulek, příkladů užití a cvičení, přičemž nové jevy nejdříve pozoruje a vytváří dedukce, opětovným užíváním těchto jevů si je snaží zapamatovat a nakonec je rekapituluje a osvojuje si jejich formu. Novinkou této rubriky, přítomnou pouze ve druhém díle, je oddíl **Expression** zaměřený na osvojení jazykových prostředků k ústní a písemné produkci. Třetí fáze se v jednotlivých dílech liší. V prvním díle si ve třetí fázi (**Paroles en liberté**) žák nové poznatky osvojuje a upevňuje jejich znovu aplikováním v přirozených komunikačních situacích, v psaném i mluveném kódu. Druhý díl klade ve třetí fázi důraz na kulturní aspekt (**Culture en liberté**), přičemž princip zůstává stejný jako v prvním díle. Ve třetím díle je kladen ve třetí fázi (**Expressions écrite et orale**) mnohem větší důraz na produktivní řečové činnosti zejména v psaném, ale i v mluveném kódu, přičemž principem je opět použít nově nabyté poznatky v reálných komunikativních situacích, které jsou zaměřeny více prakticky (např. i do oblasti pracovní či turistické) a v podstatě odpovídají *aptitudes et savoir-faire* definovaným v Rámci (2002). Ve druhém díle navíc přibývá rubrika **Repérages** zaměřená zejména na porozumění psanému a mluvenému textu s cílem seznámit žáky i s delšími, různě funkčně zaměřenými texty, a rozvíjet u nich adekvátní strategie čtení a poslechu. Třetí díl obsahuje nově v závěru každé lekce ještě přínosnou rubriku v oblasti sebevzdělávání **Autonomie**, která u žáků přispívá k rozvíjení kompetence *savoir-apprendre*, jak ji definuje Rámec (2002). Tato rubrika obsahuje mj. cenné studijní rady k zefektivnění žákova učebního procesu. Autoři v metodické příručce ke 3.dílu (Delaisne, McBride, Pons, Yaiche, 1998) uvádějí, že tato rubrika není určena pro práci v hodinách, ale pouze k samostudiu. Poslední novinkou třetího dílu je rubrika **Simulation** obsažena vždy v závěru poslední lekce každé části (tyto závěrečné lekce jsou ve třetím díle tvořeny od ostatních poněkud odlišně, jelikož obsahují výše zmíněnou přípravu na zkoušku DELF, rubriky *Repérages a Civilisation*, a právě *Simulation*). Tato rubrika se zaměřuje na rozvíjení ústního projevu a má i podobu tzv. *jeux de rôle*. Snaží se do cizojazyčné výuky zanést prvek reálné komunikační situace, jak to víceméně popisuje také Rámec (2002), když hovoří o přiblížení úloh přirozeným komunikačním situacím.

2.1.2 Autentické dokumenty v učebnici Café Crème 1

První díl této učebnice obsahuje pouze dva autentické psané souvislé monologické texty, nicméně upravené s ohledem na úroveň znalostí publika, kterých je využito jako výchozích textů (tj. jsou v rubrice *Découvertes*) pro prezentaci (indukcí) nového gramatického jevu (vyprávění: U13, literární text: U16) a přímo také k nácviku analytického čtení a detailního porozumění, přičemž tyto texty slouží i jako východisko k samostatnému ústnímu projevu (reprodukce textu) a následným lexikálním a gramatickým cvičením v rubrice *Boîte à outils*. Tyto dva texty nejdeme v závěrečné části učebnice, které dominuje narativní diskurz, čemuž povaha textů odpovídá (tematicky jde o osobní vzpomínky: U13 a detektivní příběh: U16). První díl učebnice obsahuje ještě plánek pařížského metra a městské pozemní dopravy (U15), který slouží pouze jako doplňkový materiál k procvičení mluvních aktů spojených s cestováním městskou hromadnou dopravou. Kromě těchto textů se v prvním díle učebnice vyskytuje větší množství autentických fotografií, jež vždy v úvodu každé lekce ilustrují téma výchozího textu, a nalezneme je také v rubrice *Civilisation*, kde slouží rovněž k sémantizaci a jako možný materiál k popisu či porovnání.

Také **pracovní sešit** Café Crème 1 (Beacco di Giura, 1997) obsahuje autentické materiály, a to ve formě doplňkových textů a obrazových dokumentů. Sešit kopíruje strukturu základní učebnice (čtyři lekce ve čtyřech částech) a jeho lekce je členěna na rubriky ***Vocabulaire et orthographe*** (cvičení určena k upevnění lexika a pravopisu), ***Grammaire*** (různá substituční, transformační aj. cvičení určená k systemizaci morfologie a syntaxe), ***Conversations*** (tato rubrika rozvíjí komunikativní aktivity zaměřené na mluvní akty z rubriky *Paroles en liberté* v učebnici), ***Textes*** (tato rubrika je zaměřena na rozvíjení dovedností čtení a psaní). Za každou ze čtyř částí pracovního sešitu najdeme rubriku ***Vie quotidienne***, která navazuje na rubriku *Civilisation* v učebnici, a seznamuje žáky s aspekty každodenního života francouzské společnosti. Mezi autentickými dokumenty v pracovním sešitě najdeme hlavně obrazové dokumenty, případně v kombinaci s kratším textem (fotografie a plakáty), které mají motivační funkci, popř. rozvíjejí strategii čtení typu *repérage* (vyhledat informace v textu a odpovědět na otázky), a další doplňkové materiály (jízdní řád) obsažené téměř výlučně v rubrice *Vie quotidienne*, která rozvíjí obecnou kompetenci *savoir-faire* a receptivní dovednost čtení s porozuměním

2.1.3 Autentické dokumenty v učebnici Café Crème 2

Ve druhém dílu učebnice Café Crème 2 najdeme o poznání více autentických textů nežli v prvním díle, což samozřejmě souvisí se zacílením učebnice na publikum, které již absolvovalo téměř 100 hodin výuky francouzštiny, což odpovídá zhruba počáteční fázi úrovně A2 definované Rámcem. Velkou novinku a zajímavost pro studenty, i když určenou spíše až publiku vyšších úrovní (porozumění filmovému textu), byť podpořeno transkripcí, představuje v tomto díle v každé lekci všech čtyř částí rubrika *Culture en liberté*, která obsahuje v první části úryvky textů z filmu F. Truffauta *Baisers volés*, ve druhé části úryvky textů divadelní hry *Knock ou le Triomphe de la médecine*, ve třetí části psané úryvky televizního vysílání *Bouillon de culture* a ve čtvrté části úryvky textů z kriminálního filmu *Maigret et la tête d'un homme* vycházejícího ze stejnojmenného románu G. Simenona. V učebnici se jednak vyskytují ukázky z výše zmíněných pořadů v psané podobě, jednak na audiokazetách, resp. CD je k dispozici také originální zvuková verze určená k poslechu (tj. **zvukový dokument**), a navíc jsou ještě na videokazetě k dispozici videonahrávky (tj. **audiovizuální dokument**) zfilmované verze divadelní hry o doktoru Knockovi (*Knock*), kompletní nahrávky úryvků televizního vysílání *Bouillon de culture* a videonahrávky úryvků o komisaři Maigretovi vysílané televizní stanicí France 2. Zde vidíme, že otázka autorských práv může být někdy v případě audiovizuálních dokumentů, významným činitelem při zařazování těchto materiálů do učebnic, jak zmiňují i autoři metodické příručky (Beacco di Giura, Canelas, Delaisne, Pons, Trevisi, 1997), jelikož se jim nepodařilo získat autorská práva k uvedení úryvků z filmu F. Truffauta na videokazetu. Všechny výše zmíněné autentické zvukové dokumenty jsou primárně určeny k poslechu s porozuměním, aby se žáci seznámili s přirozeným projevem, bohatým mluveným jazykem i intonací, a v neposlední řadě také s kulturou francouzské společnosti (a rozvíjeli si tak *savoir-faire* spolu s interkulturní kompetencí). Velkým přínosem v rámci autentického dokumentu je zařazení vysílání *Bouillon de culture*, jelikož se jedná o spontánní mluvený dialogický projev, tj. *oral spontané*, se kterým se žáci nižší úrovně příliš často nesetkají. Tyto autentické úryvky podněcují žáky následně i k ústnímu projevu (v rámci *jeux de rôle* a několika fonetických cvičení) a k písemné produkci delšího rázu. Ukázky samozřejmě přináší novou slovní zásobu, která je zčásti vysvětlena ihned pod texty, a mluvní akty spojené s dominantním typem diskurzu určené k osvojení (např. projevit údiv, na něčem trvat), ačkoliv texty samy nejsou gramaticky a lexikálně tolik propojeny s obsahem lekcí a jsou tak spíše doplňkového rázu.

Ostatní autentické texty ve druhém díle se vyskytují nejvíce v rubrice **Civilisation**, kde přispívají k rozvíjení sociokulturního povědomí o francouzské společnosti. Jedná se opět o

texty doplňkové, které jsou primárně určeny ke čtení s porozuměním a následné ústní debatě nad texty a k osvojení *savoir-faire* s důrazem na interkulturní kompetenci. Většina textů je upravených (**zkrácených**), popř. graficky upravených, nicméně odkazující na zdroj, a jsou tudíž pouze zčásti autentické. Mezi těmito texty najdeme delší novinové články a portréty (např. na téma bydlení či Paříž), písemný záznam inauguračního projevu či nejrůznější přehledy a grafy doplněné komentářem (na téma domácnost, stáří, ženy v evropské politice, zaměstnání či životní hodnoty). Café Crème 2 obsahuje také několik autentických dokumentů jakožto výchozích textů, jedná se o literární dialogický text argumentační povahy prezentující nový gramatický jev (U6), vyprávění z cest (U13) prezentující nový slovesný čas a vzpomínkový literární text (U16) prezentující nový jazykový jev (nepřímou řeč). Na výchozí texty navazují cvičení zaměřena na dovednost čtení s poslechem a jsou i východiskem pro gramatická cvičení ve druhé rubrice lekce, jelikož žák se má pokusit na základě daného výchozího textu vytvořit hypotézu o fungování konkrétního jazykového jevu, kterou si pak v druhé rubrice lekce ověřuje. V závěrečné lekci druhého dílu je ještě píseň určena k poslechu mající převážně aktivizující roli.

Druhý díl učebnice obsahuje také autentický obrazový materiál. Obdobně jako v prvním díle jde především o ilustrační fotografie, které doprovázejí výchozí texty každé lekce, a dále o obrazovou dokumentaci v části *Civilisation*. Autentické fotografie ve druhém díle nově obsahuje také závěrečná část každé lekce *Culture en liberté*. Jedná se o obrazový materiál ilustrující, popř. sémantizující, výše zmíněné autentické filmové a televizní ukázky, které jsou v učebnici převedeny do psaného kódu. Tyto fotografie mohou být dále využity k popisu či převyprávění části příběhu.

Autentické dokumenty nalezneme i v **pracovním sešitě** druhého dílu Café Crème (Beacco di Giura, Delaisne, Trevisi, 1998), kde jich je podstatně více nežli v díle prvním, přičemž se zde objevují různé grafy a přehledy (tj. nesouvislé texty) a delší souvislé texty. Dokumentů najdeme opět nejvíce v rubrice *Vie quotidienne* zaměřenou na poznání francouzské společnosti a v nové rubrice druhého dílu *Repérages* zaměřenou na nácvik čtení delších textů s globálním (a poté detailním) porozuměním.

2.1.4 Autentické dokumenty v učebnici Café Crème 3

Podle slov autorů metodické příručky třetího dílu (Delaisne, McBride, Pons, Yaiche, 1998: 5) učebnice Café Crème „les supports sont pratiquement tous authentiques [...] ; les textes enregistrés sont en grande partie authentiques, repris et reproduits directement de la radio ; certains ont été cependant réenregistrés parce que le document de départ était de

mauvaise qualité“. Třetí díl metody Café Crème obsahuje doposud zdaleka nejvíce autentických dokumentů, ať se již jedná o texty psané nebo mluvené, které jsou ve třetím díle zastoupeny nahrávkami z rádia a televize, filmovými úryvky či písněmi. Autentické materiály, i když mnohdy ve zkrácené verzi, jsou obsaženy i na videokazetě (reportáže, úryvky z filmů, reklamy) a orientují se hlavně na téma společnost a kultura. Ve třetím díle najdeme také velké množství autentických obrazových materiálů, mezi nimi i reprodukce obrazů slavných francouzských malířů tematicky uvozujících každou ze čtyř částí učebnice, fotografie ilustrující výchozí texty a sémantizující autentické poslechové texty v rubrice *Découvertes*, ale i v dalších rubrikách (*Expressions écrite et orale*), kde mají motivační funkci, a v menší míře oproti prvnímu dílu i v rubrice *Civilisation*, kde slouží jako ilustrace delšího textu, na který je ve třetím díle kladen větší důraz.

Třetí díl učebnice Café Crème přináší kromě dopňkových autentických textů mnohem více autentických textů výchozích nežli předcházející díl. Výchozí texty jsou určeny k prezentaci nových jazykových jevů a nacházejí se na první dvojstraně každé lekce v rubrice *Découvertes*. Ve třetím dílu se jedná obvykle o dva autentické texty, jeden kratší a jeden delší, následovaných aktivitami na kontrolu porozumění, aktivitami ústní a písemné produkce a v rubrice *Boîte à outils* jsou tyto texty východiskem k prezentaci přehledných gramatických pravidel a následným cvičením (např. doplňovacím, substitučním, transformačním apod.). Jako výchozí texty se nejčastěji objevují články z novin a časopisů, interview, literární úryvky, informační texty (z průvodce) či písňové texty. Ve třetím díle učebnice je autentický text často využit také k obohacení slovní zásoby v rubrice *Boîte à outils* (najdeme tu mj. texty týkající se francouzského jazyka jako např. slovníkové heslo či úryvek z odborné publikace). V neposlední řadě nalezneme autentické texty také v rubrice *Expressions écrite et orale* (mj. i inzeráty, nápisy, grafy a přehledy), kde slouží jako východisko k následné písemné či ústní produkci. Stejně jako v minulých dílech se převážně autentické dokumenty vyskytují hojně také v rubrice *Civilisation* (např. plakáty), určené v podstatě k rozvíjení obecných kompetencí *savoir* a *savoir-faire*, a nové rubrice učebnice třetího dílu *Repérages* určené k rozvíjení čtení s porozuměním (např. titulní strana novin či delší literární texty).

V **pracovním sešitě** třetího dílu (Beacco di Giura, 1998) je nejvíce autentických dokumentů obsaženo v rubrice *Civilisation* (obdobu rubriky *Vie quotidienne* v předcházejících dvou dílech sešitu). Mezi texty najdeme mj. text z turistického průvodce a větší množství delších novinových článků na témata vycházející z lekcí v učebnici (např. média, společenský vývoj, integrace Francie v Evropě či jazyková politika). Většina autentických dokumentů je zaměřena k nácviku čtení delších textů s globálním, resp. detailním porozuměním a

vyhledávání informací v textu a tvoří východisko i k následné písemné produkci (typu reformulace, vyjádřete svůj názor apod.).

2.1.5 Autentické dokumenty v učebnici Café Crème 4

Čtvrtý díl učebnice Café Crème nese podtitul *Perfectionnement* a svou organizací se vymyká dílům předcházejícím, neboť je členěn pouze na tři části (svět práce, občanská společnost, volný čas), přičemž každá část obsahuje pět tematicky propojených lekcí. Café Crème 4 se orientuje především na problematiku francouzské společnosti a systematicky využívá autentických dokumentů v nezměněné podobě. Poslední díl učebnice zachovává rubriky *Découvertes* a *Boîte à outils* (zde si žáci systematizují a osvojují nové gramatické a lexikální prostředky) a navíc přidává rubriky *Productions*, zaměřenou na produktivní řečové dovednosti vycházející z předložených autentických dokumentů, *Oral* a *Écrit*, zaměřené na porozumění na základě autentických zvukových a psaných dokumentů, a *Textes littéraires*, zaměřenou na porozumění delšímu literárnímu autentickému textu. Důraz je kladen především na produktivní řečové dovednosti a interaktivní prvek (debaty ve třídě), ale také rozvíjení jazykové komunikativní kompetence a obecné kompetence *savoir-faire* v oblasti čtení odborných či literárních textů nebo písemné produkce různých typů textů. V učebnici jsou využity i autentické obrazové dokumenty (fotografie a reprodukce obrazů). Mezi autentickými dokumenty, které jsou využity jako výchozí i jako doplňkové texty a tvoří téměř všechny texty učebnice, zde najdeme mj. novinové a časopisecké články, literární texty, úryvky zákona, texty z příručky, grafy, humoristické kresby, knižní obálky, odborné texty, pouliční ankety, rozhovory, kreslené příběhy, písňové texty, dialogické texty, prospekty, divadelní texty, debaty apod. I čtvrtý díl této učebnice se snaží postupovat systematicky, a i přes velkou akcentaci civilizačního tématu slouží texty také k osvojování komunikativní jazykové kompetence, jak lingvistické, tak i sociokulturní a pragmatické, ovšem k nácviku je vhodné využít ještě doplňkové materiály jako pracovní sešit apod.

2.2 Učebnice Forum

Učebnice Forum obsahuje celkem tři díly, z nichž každý se skládá ze základní učebnice, pracovního sešitu, pedagogické příručky, zvukových nahrávek na kazetách nebo CD a k dispozici je žákům i vyučujícím také internetová adresa www.club-forum.com (které by bezpochyby prospěla aktualizace), kde si žáci mohou otestovat své znalosti a na fóru diskutovat s ostatními uživateli učebnice o svých zkušenostech. První a druhý díl doplňuje studijní příručka (Haiderová, Svobodová, 2003), která obsahuje přehled mluvnice a

francouzsko-český slovníček včetně terminologických výrazů. Tato učebnice je určena pro starší adolescenty a dospělé. Všechny tři díly vydalo nakladatelství Hachette v Paříži na počátku nového tisíciletí, tedy v období, kdy vyšla i první francouzská verze Rámce (roku 2000). **První díl** učebnice Forum je určený pro začátečníky, popř. „falešné“ začátečníky (Baylon, Campà, Mestreit, Murillo, Tost, 2000) a podle slov autorů pokrývá první dvě úrovně definované Rámcem (2002), tj. A1 (*découverte*) a A2 (*survie*). **Druhý díl** (Campà, Mestreit, Murillo, Tost, 2001) je určený žákům, kteří absolvovali přibližně 100 vyučovacích hodin francouzštiny a autoři v předmluvě uvádějí, že tento díl pokrývá přechod z úrovně A2 na počátek úrovně B1 (*seuil*), jak ji definuje Rámec (2002). **Třetí díl** (Le Bougnec, Lopes, Menand, Vidal, 2002) je určený pro pokročilejší žáky se zhruba 250–300 absolvovanými vyučovacími hodinami francouzštiny (přechod mezi druhým a třetím dílem tedy není příliš plynulý) a podle autorů dovede žáky z úrovně B1 na počátek úrovně B2, kterou autoři sice označují v předmluvě jako *autonomie*, ovšem Rámec (2002) úroveň B2 nazývá *indépendant*, popř. *avancé*, a teprve úroveň C1 označuje termínem *autonome* (viz oddíl 1.1.2). I když první díl učebnice Forum vyšel ve stejném roce jako francouzská verze Rámce a autoři všech dílů se na tuto jazykovou publikaci odvolávají, tak lze přepokládat, že byli samozřejmě s tímto dílem jakožto jazykoví odborníci seznámeni ještě před jeho oficiálním zveřejněním, neboť mu předcházelo dlouholeté pracovní úsilí.

Zatímco metoda Café Crème vychází z gramatické posloupnosti s cílem osvojení si komunikativní kompetence, v učebnici Forum je kladen důraz na **komunikativní akt** v jeho komplexnosti a schopnost žáka **reagovat** a potažmo i **jednat** v konkrétní komunikativní situaci se zahrnutím znalostí sociokulturního prostředí a emocionální stránky komunikace (např. paralingvální prostředky), přičemž autoři metodické příručky (Campà, Mestreit, Murillo, Tost, 2000b: 7) zdůrazňují, že „l'élève doit apprendre en agissant [...]“, což v sobě implikuje koncept (patrný i v učebnici) pedagogicky zaměřené komunikativní úlohy, jak ji definuje Rámec (2002) kladoucí důraz na zapojení žáků do skupinových aktivit interaktivní povahy, mj. do *jeux de rôle*. Poznávání nových jazykových prostředků a sociokulturního kontextu probíhá v učebnici Forum prostřednictvím principu *découverte* (tedy obdobně jako v Café Crème), kdy žáci na základě pozorování a „objevování“ nových jevů v textu vytvářejí hypotézy o fungování jazykových prostředků, které si poté ověřují a nové poznatky systematizují. Tento metodologický princip napomáhá žákově **autonomii**, která je rozvíjena také samostatnými aktivitami obsaženými v učebnici a doplňkových materiálech.

2.2.1 Struktura učebnice Forum a stavba lekce

Nejdříve v tomto oddíle představíme strukturu učebnice Forum a stavbu lekce s přihlédnutím ke specifickým každého dílu a poté charakterizujeme autentické dokumenty využívané v jednotlivých dílech, přičemž se zaměříme i na porovnání využití autentických textů s metodou Café Crème. Na úvodních stránkách učebnice Forum najdeme vždy předmluvu autorů, přehledně strukturovaný obsah a geografickou (1. díl), resp. administrativní mapu (2. a 3. díl) Francie. Administrativní mapa Francie spolu s mapou frankofonie jsou obsaženy i na závěrečných stránkách prvního dílu. Obdobně jako v Café Crème, obsahuje také první díl učebnice Forum vstupní lekci zaměřenou na základní mluvní akty (pozdravy, představování se) a nutnou komunikaci s vyučujícím ve třídě. Kromě toho se zde žáci prostřednictvím schématu seznámí také s francouzským fonetickým systémem a abecedou. V závěru všech tří dílů nalezneme transkripce nahrávek, v prvním a druhém díle také stručný přehled gramatiky (*Mémento grammatical*) spolu s přehledem časování vybraných sloves a tzv. *Carnet de route*, tj. sešit, kam si žáci průběžně sami doplňují nově osvojené jazykové prostředky, což přispívá k jejich studijní autonomii, resp. rozvoji kompetence *savoir-apprendre*. První díl obsahuje v závěru ještě *Portfolio* (ve druhém díle je součástí sešitu *Carnet de route*), které žákům slouží jako autoevaluační nástroj, kam si mohou v průběhu celého studia zaznamenávat rozsah, resp. rozvoj svých kompetencí ve francouzštině.

Učebnice Forum je členěna do **tří modulů** (*module*), z nichž každý reprezentuje jednu ze tří oblastí komunikace, v čemž lze vidět paralelu s konceptem čtyř oblastí užívání jazyka (viz oddíl 1.2.5) podle Rámce (2002), i když v učebnici Forum jde spíše o konkrétnější druhy prostředí, resp. komunikačních kontextů, které jsou vždy v každé části ilustrovány kresbou a uvedeny vysvětlujícím textem. Každý modul se dále dělí na **tři lekce**, což ovšem neplatí o **třetím dílu** učebnice, který je členěný pouze do **12 tematicky samostatných lekcí**.

Každá lekce je uvedena rubrikou *Forum*, která slouží spolu se situační fotografií jako uvedení do určité makrosituace, ve které se odehrávají dílčí dialogy. V aktivitách této rubriky žáci jednak uplatní již osvojené jazykové prostředky a zároveň jsou motivováni k osvojování dalších poznatků v dané lekci. Následující rubrika *Agir-réagir* obsahuje několik výchozích textů prezentujících nové jazykové jevy (systematizované v následující rubrice), které slouží především k nácviu globálního porozumění, v psaném i mluveném kódu, i když první díl učebnice klade v počáteční fázi osvojování jazyka důraz spíše na mluvený kód. V rubrice *Connaître et reconnaître* si žáci na základě pozorování určitých jazykových jevů vytvářejí hypotézy o fungování jazyka a systematizují nové jazykové prostředky, mj. pomocí různých gramatických cvičení (transformačních, doplňovacích apod.) a nově nabyté poznatky si pak

zapisují do *Carnet de route*. Autoři pedagogické příručky k prvnímu dílu (Campà, Mestreit, Murillo, Tost, 2000b: 11) zdůrazňují, že gramatika není v učebnici prezentována jako soubor pravidel k osvojení, nýbrž „comme la mise en forme, par l'apprenant, de sa propre pratique“. V učebnici jsou sice občas k dispozici tabulky zobrazující některé gramatické jevy, ale tento model není příliš systematický, takže kromě *Carnet de route* existuje pro první a druhý díl ještě studijní příručka (Haiderová, Svobodová, 2003) s přehledem gramatiky a slovní zásobou v překladu, která v učebnici rovněž chybí (poněkud nesystematicky ji najdeme v pracovním sešitě ve formě vícejazyčného slovníčku). Tento trojfázový systém osvojování gramatických prostředků je oproti přehledné a pevně strukturované metodě Café Crème pro mnohé žáky a vyučující příliš komplikovaný a nepřehledný.

Další součást každé lekce tvoří čtyřdílná rubrika ***S'exprimer*** zaměřená na rozvíjení produktivních řečových dovedností (včetně výslovnosti) a obohacení slovní zásoby (ve druhém dílu zde najdeme i cvičení zaměřená na slovtvorbu). V části k nácviku písemného a ústního projevu v konkrétních komunikačních situacích se žáci seznámí i s jazykovými prostředky potřebnými k realizaci jednotlivých mluvnických aktů. V závěru každé lekce se nachází ještě oddíl nazvaný ***Pour aller plus loin...***, který obsahuje rubriky ***Pause-jeux***, tj. motivační aktivity herního charakteru určené k upevnění nově nabytých poznatků, ***Point-DELFI***, tj. cvičení zaměřená na přípravu k této mezinárodní zkoušce, a ***Interculturel***, tj. zdroj informací o kultuře a každodenním životě ve Francii rozdělený na části ***Comportements*** (jakýsi miniprůvodce zvyků a chování francouzské společnosti) a ***Cadres de vie*** (seznamující žáky se sociokulturním prostředím Francie).

2.2.2 Autentické dokumenty v učebnici Forum 1

V prvním díle učebnice Forum²⁶ nalezneme, obdobně jak v učebnici Café Crème 1 nebo Libre Échange 1 (zde jde o mapky, grafy, titulní stranu pasu a časopisu apod.), mnohem více autentických dokumentů s výraznou grafickou složkou nežli textů, což samozřejmě vyplývá z úrovně osvojených znalostí a dovedností daného publika. Nejvíce autentických obrazových dokumentů najdeme v učebnici Forum 1 v rubrice ***Interculturel***, kde autentické fotografie ilustrují situaci, příp. přispívají k sémantizaci, vždy v úvodu rubriky ***Forum*** (jde o situační fotografii) a v rubrice ***S'exprimer***, kde obrazové dokumenty slouží jako podklad k produktivním řečovým činnostem (najdeme mezi nimi i obrazy známých malířů).

²⁶ Pracovní sešit Forum 1 (Campà, Mestreit, Murillo, Tost, 2000a) neobsahuje téměř žádné autentické dokumenty, oproti Café Crème obsahuje mnohem více ilustrací, ale méně autentických dokumentů propojujících textovou a obrazovou složku (plakáty, grafy apod.).

V podstatě jediný autentický textový dokument (s uvedeným zdrojem) reprezentuje v učebnici vlaková jízdenka (U2), za kterou následují otázky ověřující detailní porozumění (s využitím strategie čtení *repérage*) a která tvoří východisko k poslechovému cvičení. První díl navíc obsahuje v rubrice *S'exprimer* také materiály, jež se autentickým velmi podobají a snaží se u žáků vyvolat zdání reálné komunikační situace (např. e-mail, dopis, mapky, žádost, vizitky, značky, recept), ale neuvádějí zdroj. Z dnešního pohledu je velmi přínosné a aktuální, že autoři do učebnice Forum již zakomponovali materiály týkající se elektronické komunikace, což bohužel v Café Crème chybí, a je na učiteli, aby práci s těmito typy autentických textů do výuky integroval. Ještě většího prostoru než v učebnici Forum 1 se dostává této dnes velmi rozšířené formě komunikace²⁷ v jedné z nejnovějších učebnic užívaných na českých školách, a sice v **Connexions 1** (Loiseau, Mérieux, 2004) v rubrice *Vous avez un nouveau message* (mj. výchozí text ve formě e-mailových zpráv dvou studentů), což ji činí velmi aktuální.

2.2.3 Autentické dokumenty v učebnici Forum 2

Druhý díl učebnice Forum obsahuje méně obrazového autentického obrazového materiálu nežli díl první, zato samozřejmě více autentických textů. Autentický obrazový materiál najdeme opět v úvodu každé lekce v podobě situační fotografie a dále především v rubrice *Interculturel*, kde fotografie slouží k ilustraci života a kultury Francie. Autentické texty reprezentují v učebnici Forum 2 především texty doplňkové, nicméně zde najdeme i texty výchozí. Jedná se např. o článek z turistického průvodce (U1) (předchází mu situační fotografie) prezentující nové jazykové prostředky (indikátory času) k osvojení. K textu jsou v učebnici pouze dvě otázky (týkající se nových jevů) a v rubrice *Connaître et reconnaître* mají žáci nový jazykový jev systematizovat, zanést do *Carnet de route* a doplnit vhodné výrazy do jednoho cvičení. Více se s textem v lekci nepracuje. V dalším výchozím textu (propagační text z Internetu: U6) je zvolen obdobný postup práce: prohlédnout si ilustrační fotografii, odpovědět na otázky týkající se funkce daného typu textu (pragmatická kompetence), vyhledat v textu nový jazykový jev (*passé simple*), prohlédnout si formy tohoto slovesného času v tabulce v rubrice *Connaître et reconnaître*, zanést nové poznatky do *Carnet de route*, přičemž k nácviku v učebnici slouží jedno jediné substituční cvičení. Výchozím textem je např. také delší článek z časopisu (U7) doprovázený čtyřmi úkoly, které jsou zaměřeny na

²⁷ Dnes je elektronická komunikace vnímána jako velmi aktuální téma, ale za dalších deset let může být samozřejmě situace jiná, a i tento dokument může ztratit na své **aktuálnosti**. Obvykle se ovšem autoři do učebnic snaží vybírat dokumenty, které žáci nebudou vnímat v následujících letech po vydání učebnice jako zastaralé, což lze konstatovat i o dokumentech obsažených v **analyzovaných učebnicích**.

rozvíjení strategie čtení (typ a funkce textu) a prezentaci nového jazykového jevu, jenž opět není dostatečně nacvičen v následující gramatické rubrice. Oproti učebnici Café Crème 2 (obvykle dva výchozí texty v *Découvertes*) obsahují lekce v učebnici Forum 2 velké množství nového jazykového materiálu (obvykle minimálně tři výchozí texty v *Agir-réagir*), které přináší hned několik nových jazykových jevů (mnohdy velmi nesourodých, což je ale dáno podřízeností výběru gramatiky vycházející z komunikativních aktů), jež ovšem nejsou dostatečně procvičeny. K tomu musí vyučující využít pracovní sešit nebo vlastní doplňková cvičení, a rozložit tak učivo do většího časového úseku než navrhuji autoři metodické příručky k druhému dílu učebnice (Baylon, Campà, Mestreit, Murillo, Tost, 2001b) .

Doplňkové autentické texty (některé ovšem velmi zkrácené či jinak upravené, ale odkazující na zdroj) najdeme v rubrice *S'exprimer*, kde slouží jako podklady k písemnému či ústnímu projevu (např. novinové články, text prospektu) a v rubrice *Interculturel* (např. plakáty, informační text brožury, novinový článek), kde představují podklad k ústnímu či písemnému projevu a obohacují kulturní povědomí žáků o francouzské společnosti. K doplňkovým textům ve druhém díle učebnice Forum patří i jeden písňový text spolu se zvukovou nahrávkou (U7). Autentické doplňkové texty (převážně publicistické články) najdeme také v rubrice *Point-DEL F*, kde slouží hlavně k osvojení strategie analytického čtení s detailním porozuměním.

2.2.4 Autentické dokumenty v učebnici Forum 3

Jak již bylo řečeno, **třetí díl** učebnice Forum se svou strukturou od prvních dvou dílů liší. Učebnice klade velký důraz na interakci ve třídě (debaty, *jeux de rôle*) a rozvíjení studijní autonomie. Hlavním cílem třetího dílu je však prostřednictvím **psaných i zvukových autentických** dokumentů rozvíjet u žáků sociokulturní povědomí o francouzské společnosti a zároveň posílit u žáků komunikativní kompetenci v konkrétním situačním kontextu. Učebnici tvoří dvanáct tematicky samostatných lekcí, přičemž hlavní část lekce (8 stran) tvoří texty, dvě strany tvoří rubrika ***Connaître et reconnaître*** a dvě strany příprava na zkoušku DELF ***Point DEL F***.

Můžeme říci, že téměř všechny texty třetího dílu učebnice tvoří autentické texty, a to psané i zvukové, s čímž koresponduje i hlavní snaha třetího dílu, kde již primárně nejde o rozvíjení komunikativní kompetence, nýbrž o osvojení „les savoir-être et les savoir-faire en français“ (Le Bougnec, Lopes, Menand, Vidal, 2002: 4), čemuž odpovídá i výběr a témata textů (např. volný čas, občanský život, mezilidské vztahy, víra, práce a vzdělání, kulturní dědictví, evropská integrace, globalizace, multikulturalita, zdraví a životní styl, bydlení,

finance aj.). Mezi autentickými dokumenty, které jsou využity jako výchozí i jako doplňkové texty, zde najdeme mj. reklamní texty, novinové a časopisecké články, literární texty, rozhovory, plakáty, přehledy ve formě grafů, pouliční ankety (jde o *oral spontané*), fotografie (ty mj. ilustrují téma každé lekce), humoristické kresby, kreslené příběhy, apod. V podstatě lze říci, že ve třetím díle nenajdeme žádný neautentický text, ani text, který by se netýkal života a kultury francouzské společnosti. Primárním cílem textů je samozřejmě rozvíjet výše zmíněné obecné kompetence. Za texty obvykle následují krátká cvičení ověřující porozumění, podněcující k debatě ve třídě a vyjádření vlastního názoru, resp. mnohdy i mezikulturního srovnání. Autentické texty ve třetím díle rozvíjejí u žáků strategie čtení s porozuměním a přispívají k rozvoji pragmatické kompetence a jsou i východiskem k písemnému projevu. Převážně autentické texty tvoří celých osm stran lekce, přičemž systemizaci, procvičování a upevňování jazykových prostředků je věnována pouhá dvojstrana rubriky *Connaître et reconnaître*²⁸, kde žáci najdou o něco přehlednější a obsáhlejší tabulky nežli v předcházejících dvou dílech (součástí třetího dílu již netvoří *Carnet de route*). Tento nepoměr pouze odráží hlavní cíl učebnice deklarovaný autory v předmluvě, takže autentických textů v učebnici najdeme opravdu velmi hodně, ale autentických výchozích textů, které prezentují nové jazykové jevy určené k aktivnímu osvojení a systematizované v rubrice *Connaître et reconnaître* již podstatně méně.

Poslední díly učebnic bývají mnohdy pojaty spíše jako kurz francouzských reálií, jak je patrné z výše analyzovaných publikací, a platí to mj. i o učebnici **Libre Échange 3** (Courtyllon, de Salins, 1993), kde autentické texty tvoří všechny výchozí a doplňkové texty, jejichž prostřednictvím je samozřejmě věrohodnější a efektivnější žáky se sociokulturním prostředím mluvčích cílového jazyka seznamovat (nežli pomocí uměle vytvořených textů). Ovšem závěrečný díl učebnice nemusí být přehlacen autentickými texty o francouzské společnosti a postrádat prostor pro důslednější rozvíjení komunikativní kompetence a pro nácvik nových jevů, což dokazuje třetí díl učebnice **Connexions** (Bouvier, Loiseau, Mérieux, 2005), koncipovaný poněkud realističtěji nežli např. Forum 3. Třetí díl (i oba dva předcházející) učebnice Connexions vychází z obsahů a cílů cizojazyčné výuky formulovaných v Rámci (2002), přičemž předpokládá, že tento závěrečný díl učebnice dovede žáka k osvojení kompetencí na referenční úrovni B1 s důrazem na koncept úlohy,

²⁸ K upevnění a procvičení lexika a gramatiky je v případě třetího dílu velmi vhodné zvolit alespoň pracovní sešit (Berthet, Menand, 2002), kde je naopak, stejně jako v předcházejícím dílu (Baylon, Campà, Mestreit, Murillo, Tost, 2001a), autentických textů minimum (obvykle pouze jako východisko samostatného písemného projevu, příp. jako podklad k doplňovacím cvičením), a převažují zde gramatická a lexikální cvičení (např. doplňovací, transformační, dokončování vět, vybírání vhodného tvrzení z nabídky, přiřazování k definici, cvičení na slovo tvorbu apod.).

interkulturní kompetenci, formativní hodnocení a studijní autonomii. Oproti výše zmíněným francouzským učebnicím pro pokročilejší publikum kladou autoři učebnice Connexions 3 v souladu s Rámcem (2002) vyvážený důraz jak na rozvíjení obecných kompetencí, tak na rozvíjení komunikativní jazykové kompetence, a to převážně prostřednictvím autentických dokumentů (i když ne výlučně): „La plupart d’entre eux sont authentiques afin de rendre au mieux réalités linguistiques et culturelles de la France et des pays francophones“ (Loiseau, Mérieux, 2005: 5). Mezi psanými a zvukovými autentickými dokumenty v Connexions 3 najdeme mj. filmové dialogy, písně, rozhovory, pouliční ankety, dopisy, publicistické články, elektronickou korespondenci aj., přičemž se autoři při jejich výběru snažili maximálně respektovat faktickou úroveň publika, pro něž je tato učebnice určena.

2.3 Autentické dokumenty v českých učebnicích francouzštiny

Na českém trhu dnes najdeme relativně pestrý výběr učebnic francouzštiny pro starší adolescenty a dospělé vydaných francouzskými nakladateli, jejichž nedílnou součástí tvoří i autentické dokumenty, přičemž jejich počet a délka obvykle narůstá s pokročilostí publika, pro které je daná učebnice určena. Z českých učebnic francouzštiny, kterých není v nabídce zdaleka tolik, využívajících autentické dokumenty lze zmínit učebnici On y va 2 (Taišlová, 1997), kde najdeme autentické dokumenty (např. písňové texty, básně, úryvek z televizního programu, mapky, grafy) jako doplňkové texty téměř výlučně v závěrečném oddílu (D) každé lekce, jež žákům přibližuje sociokulturní prostředí Francie (a Belgie) a je zaměřen na rozvíjení dovednosti čtení s porozuměním, přičemž je na vyučujícím, jak bude s danými texty dále pracovat (např. nácvik odhadu neznámých slov z kontextu, shrnutí textu apod.). Autoři učebnice Mluvená francouzština pro středně pokročilé (Pravdová, Pravda, Rejtharová, 1997) využívají ve své publikaci autentické texty většinou také v závěru každé lekce jako texty doplňkové. Dokumenty v rubrice *Lecture* slouží k rozvíjení dovednosti čtení s porozuměním, jako podnět k samostatnému ústnímu projevu i projevu v interakci, popř. k nácviku samostatné práce se slovníkem, jelikož slovní zásoba textů určených ke čtení není zahrnuta ve slovníčku v závěru učebnice. Autentické texty využitě jako texty výchozí najdeme v publikaci Francouzština pro pokročilé (Tionová aj., 2000), kde nalezneme autentické texty, resp. ukázky autentických textů, z různých stylových oblastí (literární, odborné či publicistické). V učebnici převažují souvislé monologické texty a důraz je kladen na stylovou různorodost. Využitě autentické texty slouží k rozvíjení řečové dovednosti čtení s porozuměním a ústního projevu a jsou východiskem pro gramatická a lexikální cvičení, prostřednictvím kterých si žáci osvojují nové jazykové prostředky.

3 Vlastní návrhy didaktického zpracování vybraných dokumentů

Třetí část práce obsahuje vlastní návrhy didaktického zpracování vybraných dokumentů, které lze využít především jako textů doplňkových ve výuce francouzštiny, a navázat tak na výchozí materiál v učebnici. Práce s aktuálními autentickými texty představuje pro žáky významný motivační a aktivizační faktor. Při setkání s dokumenty, jež jsou určeny rodilým frankofonním mluvčím a nikoliv primárně k didaktickým účelům, se žáci dostávají do přímého a přirozeného kontaktu s francouzštinou, a mají možnost si ověřit a procvičit své znalosti, dovednosti a kompetence při práci s tímto druhem dokumentů, které pak mohou využít v reálné komunikační situaci. Aby byly původně nedidakticky zacílené dokumenty ve výuce efektivní, musí samozřejmě vyučující tento materiál připravit s ohledem na jeho didaktické využití, čímž se sice část autentičnosti vytrácí (na straně recepce), ale žáci si na druhou stranu v procesu učení vědomě osvojují nové poznatky a dovednosti, a bez různých cvičení a aktivit vycházejících z autentického dokumentu by byl pro ně takový materiál ve výuce jen málo přínosný.

Následující dokumenty byly vybrány tak, aby splňovaly požadavek aktuálnosti, přiměřenosti vzhledem k referenční úrovni publika a určitým způsobem navazovaly na učivo v jedné z výše analyzovaných učebnic (Café Crème nebo Forum), tj. zejména tematicky. Zároveň by měly být pro žáky motivující a zajímavé, což mimo jiné obnáší určitým způsobem se odlišovat od autentických dokumentů (a následných aktivit) využitých v učebnicích, kde dnes najdeme, hlavně pro žáky pokročilejší úrovně, velké množství autentických souvislých textů (obvykle článků, rozhovorů a literárních textů), jež ovšem žáci vzhledem k jejich častému výskytu v učebnicích již nepovažují za příliš velké ozvláštnění. Každý dokument je nejdříve v úvodu kapitoly stručně charakterizován a poté k němu následují cvičení zaměřená na rozvíjení konkrétních dovedností, kompetencí a hlavně jazykových prostředků.

3.1 Dokument č. 1 – Vytvoření e-mailového účtu na www.yahoo.fr

V rámci efektivního využití prvního dokumentu by měla hodina probíhat v počítačově učebně vybavené dostatečným množstvím počítačů s připojením na Internet. Náplní práce s prvním dokumentem je vytvoření vlastního e-mailového účtu na stránkách francouzského portálu www.yahoo.fr. Tento interaktivní úkol se odehrává v reálném prostředí Internetu a žáci v tomto případě skutečně plní svým jednáním úlohu, jak ji definuje Rámec (2002: 159), neboť se svou povahou blíží situacím reálného života a vychází z mimoškolních potřeb studenta. Tuto úlohu lze z hlediska oblasti užívání jazyka zařadit jak do oblasti osobní (soukromá korespondence), tak i do oblasti pracovní, resp. vzdělávací. Vytvořit si e-mailový nebo jiný elektronický účet obdobného typu v zemi cílového jazyka (např. pro přístup do databází v knihovně či studijního systému, k nákupu zboží přes Internet aj.) je dnes běžnou součástí každodenního života. Základní položky tohoto dokumentu se navíc ve více či méně obměněné podobě vyskytují i na různých formulářích či dotaznících. Práce s tímto dokumentem tak z hlediska **obecných kompetencí** rozvíjí kompetence *savoir-faire* (praktická dovednost vytvořit si e-mailový účet) a *savoir-apprendre* (využívání nových technologií).

Tento dokument je určen adolescentům a dospělým vstupní úrovně **A2** (popř. v rámci aktivizace i vyšší) Rámce a lze jej zařadit jako **doplňkový text do 3. lekce** učebnice **Café Crème 2**, která pojednává o tématu *Contacts* zahrnující též slovní zásobu z **oblasti médií**, a tento text by tak mohl být podnětnou aktualizací tématu. Základní text je celkem jednoduchý, týká se **osobních údajů**. Z gramatických prostředků by měl žák ovládat **tvoření imperativu a stupňování přídavných jmen**. Součástí tohoto autentického dokumentu jsou také dvě sady otázek (rubrika *Question secrète 1, 2*), které u žáků dále předpokládají znalost **tvoření otázek inverzí** a znalost **passé composé a imparfait**. Vzhledem k tomu, že v 2. lekci učebnice *Café Crème* si žáci nacvičují tvoření **nepřímé otázky**, může tento dokument částečně sloužit k upevnění těchto jazykových prostředků. Dokument lze kromě jeho primární funkce (vyplnění registračního formuláře ke zřízení e-mailového účtu) využít také k **řízení ústní interakci** ve třídě (žáci si kladou dané otázky navzájem) a kromě **rozšíření slovní zásoby** k tématu **média a elektronická komunikace**, resp. **rodina a osobní údaje** (hlavně v oddílu *Questions secrètes*) slouží též ke **zopakování imperativu, passé composé a imparfait**, příp. předložek pojících se s názvy zemí. Slovní zásoba uvedená v textu drobnými písmeny není až na výjimky určena k aktivnímu osvojení, ale pouze ke globálnímu porozumění. Dokument může být východiskem i pro produktivní dovednost **písemný projev**, kdy žáci mohou např. vyučujícímu poslat z nového účtu e-mail s písemnými odpověďmi na vybrané otázky k dokumentu. Práce s tímto dokumentem by měla být náplní přibližně 1 vyučovací hodiny.

Avec un compte Yahoo!, vous disposez d'une messagerie Web gratuite et vous pouvez profiter des services Web les plus intéressants.

Connectez-vous avec un nom d'utilisateur dont vous disposez déjà



Impossible d'accéder à mon compte

Mon nom

Sexe

Date de naissance

Pays de résidence

Code postal

Choisissez un compte Yahoo! et un mot de passe

Compte et adresse Yahoo! @ yahoo.fr

Mot de passe Niveau de sécurité ☐ ☐ ☐

Retapez le mot de passe

Si vous oubliez votre compte Yahoo! ou votre mot de passe...

Adresse alternative (facultatif)

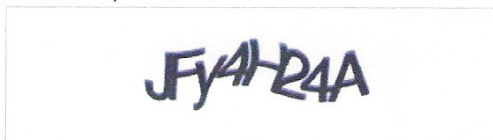
Question secrète 1

Votre réponse

Question secrète 2

Votre réponse

Code visuel | [Code audio](#) [Aide](#)



Tapez ce code [Autre code ?](#)

En cliquant sur le bouton "J'accepte", je certifie que j'ai lu et compris, et que j'accepte, les termes des documents suivants : [Nouvelles Conditions Générales de Yahoo!](#), [Données personnelles](#) et [Conditions d'utilisation des Services de Yahoo! Communication](#), et par ailleurs que j'accepte de recevoir de la part de Yahoo! des mails en rapport avec mon compte Yahoo! Mail. Afin de vous fournir certaines caractéristiques de ses produits, d'améliorer la pertinence de ses publicités et de fournir des mesures de protection contre les abus, les systèmes automatisés de Yahoo! sont amenés à scanner et analyser le contenu des emails, des messages instantanés et d'autres messages.

J'accepte

Součástí internetového dokumentu jsou také dvě sady otázek (v nabídce *Question secrète 1* a *Question secrète 2*), které žáci na Internetu vidí po kliknutí na příslušnou rubriku:

Question secrète 1

- 1) Quel est le prénom de votre oncle préféré?
- 2) Où avez-vous rencontré votre conjoint?
- 3) Comment s'appelle l'aîné de vos cousins et cousines?
- 4) Quel est le surnom de votre dernier enfant?
- 5) Quel est le surnom de votre premier enfant?
- 6) Quel est le prénom de l'aînée de vos nièces?
- 7) Quel est le prénom de l'aîné de vos neveux?
- 8) Quel est le prénom de votre tante préférée?
- 9) Où avez-vous passé votre lune de miel?
- 10) Posez votre question ci-dessous.

Question secrète 2

- 1) Quel était le nom de famille de votre professeur préféré?
- 2) De quoi raffoliez-vous (aliment) quand vous étiez enfant?
- 3) Quel était le nom de famille de votre premier patron?
- 4) Quel est le sport que vous avez préféré pratiquer enfant?
- 5) Dans quelle rue avez-vous grandi?
- 6) Comment s'appelait votre premier animal de compagnie?
- 7) Quel est votre livre préféré?
- 8) Quel est le nom de famille de votre musicien préféré?
- 9) Quelle était la marque de votre première voiture?
- 10) Posez votre question ci-dessous.

Nová slovní zásoba v textu:

- | | | |
|--------------------------------|----------------------------|------------------------------|
| • le compte | • accéder (à qc) | • le surnom |
| • la messagerie Web | • taper | • la nièce |
| • profiter (de qc) | • retaper | • le neveu |
| • le nom d'utilisateur | • vérifier | • le conjoint |
| • en ligne | • cliquer sur le bouton | • la lune de miel |
| • le mot de passe | • les données personnelles | • grandir |
| • les conditions d'utilisation | | • l'animal (m.) de compagnie |
| | | • raffoler (de qc) |

Nová slovní zásoba k tématu:

- arobase (f.)
- le site Internet
- le courrier électronique (le courriel)

Nová slovní zásoba v textu, která není určena k aktivnímu osvojení:

Jde o slovní zásobu uvedenou v textu psaným drobným písmem (který by se dal označit jako souvislý), u celého sdělení je podstatné pouze globální porozumění, nikoliv detailní, tudíž k vyhledání tohoto neznámého lexika vyučující doporučí žákům využít on-line slovník.

- | | |
|----------------------------|------------------------|
| • certifier | • la pertinence |
| • par ailleurs | • l'abus (m.) |
| • les termes des documents | • amener |
| • fournir des mesures | • tous droits réservés |
| • le message instantané | |

1) Répondez aux questions.

Vyučující položí žákům několik otázek k uvedení do situace, příp. vysvětlí (opisem či názorně) pro žáky dosud neznámou slovní zásobu a poradí jim např. slovo *arobase*.

1. Quelles activités peut-on faire sur Internet?
2. Qu'est ce-que vous faites sur Internet?
3. Jouez-vous aux jeux en ligne?
4. Avez-vous un compte e-mail?
5. Quand avez- vous créé votre compte?
6. Quelle est votre adresse e-mail?

2) Regardez le site Internet et répondez aux questions.

Po zadání příslušné adresy žáci sledují na monitorech internetovou stránku a po tichém pročtení zodpoví pouze několik otázek týkajících se již přímo daného dokumentu na kontrolu globálního porozumění.

1. Qu'est- ce que c'est?
2. À quoi sert ce site Internet?
3. Comment peut-on utiliser le compte?

3) Relevez dans le document dix mots importants concernant la communication

électronique.

Žáci vyhledávají klíčová slova týkající se elektronické komunikace a vyučující píše jejich návrhy na tabuli, příp. každý žák zapíše pro něj nejdůležitější slovo na tabuli sám. Mezi deseti důležitými slovy by se měla objevit následující. Případné další návrhy učitel pro žáky přeloží.

• le compte • la messagerie Web • le nom d'utilisateur • en ligne • le mot de passe • taper • cliquer (sur le bouton) • vérifier • les données personnelles • les conditions d'utilisation

4) Connaissez-vous tous ces mots? Vous pouvez utiliser un dictionnaire en ligne.

Žáci si procvičí vyhledávání neznámých slov v on-line slovníku, což tvoří součást jejich obecných kompetencí.

5) Répondez aux questions.

Následuje kontrola detailního porozumění, u obtížnějších otázek mohou žáci v odpovědích používat i češtinu.

1. Quelles données personnelles devez-vous introduire pour créer le compte?
2. Quel est votre code postal?
3. Combien de fois devez-vous taper le mot de passe?
4. Pourquoi devez-vous cliquer sur le bouton "Vérifier" à côté de votre adresse Yahoo choisie?
5. Que faites-vous quand vous oubliez votre mot de passe?
6. Pourquoi devez-vous taper le code visuel? Que'est-ce que c'est?
7. Qu'est-ce que vous acceptez quand vous cliquez sur le bouton "J'accepte"?

6) Maintenant remplissez les deux premières parties du document.

V rámci motivace je nutné, aby žáci aktivně pracovali na úloze, tudíž nyní vyplní první dvě části aplikace a poté následuje procvičení slovní zásoby z rubriky *Question secrète*.

7) Regardez les *Questions secrètes 1 et 2* et repérez les mots inconnus.

Žáci vyhledávají neznámou slovní zásobu v dané rubrice, přičemž se může jednat o následující (v závislosti na slovní zásobě dané učebnice Café Crème). Vyučující např. v případě rodinných vztahů vysvětlí význam názorně (nakreslí malý rodokmen), resp. žáci se snaží odhadnout význam z větného kontextu.

• la nièce • le neveu • le conjoint • la lune de miel • grandir • l'animal (m.) de compagnie
• raffoler (de qc)

8) À deux, choisissez quatre questions et posez-les à votre voisin/e.

Vyučující přitom prochází učebnou a poskytuje žákům potřebnou zpětnou vazbu.

9) Répondez à deux questions secrètes choisies et remplissez le reste du formulaire. Puis tapez le code et cliquez sur le bouton “J’accepte”. Et voilà, votre compte Yahoo.

Žáci jsou samozřejmě při takovýchto aktivitách netrpěliví, tudíž si v této fázi vytvoří svůj účet, a poté lze kromě samostatného písemného projevu, pracovat ještě s následujícími cvičeními.

10) Vous allez rédiger un e-mail et répondre à tous les *Questions secrètes 1* qui vous concernent. Après, vous m’envoyez vos réponses à mon adresse e-mail!

Žáci si zábavnou formou procvičí produktivní řečovou činnost písemný projev. Zodpovězené otázky pak vyučujícímu pošlou na jeho e-mailovou adresu.

11) Remettez le texte concernant la création du compte e-mail dans un ordre logique.

V tomto cvičení žáci řadí položky do správného pořadí (jedná se v podstatě o variantu cvičení „puzzle“) a procvičí si tak znalost správného postupu této úlohy a novou slovní zásobu.

Tato úloha zahrnuje **mluvní akty** obsahující instrukce (tj. *donner des instructions*), což je typické pro texty preskriptivní. Jedná se o slovesa v imperativu spojená s tématem elektronické komunikace.

- a) Tapez le code visuel.
- b) Choisissez un mot de passe.
- c) Répondez à la première question secrète.
- d) Choisissez un compte Yahoo et vérifiez sa disponibilité.
- e) Introduisez vos données personnelles.
- f) Retapez le mot de passe.
- g) Répondez à la deuxième question secrète.
- h) Cliquez sur le bouton “J’accepte”.

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ 6 _____ 7 _____ 8 _____

12) Remplacez les mots suivants dans les phrases. Mettez les verbes au passé composé ou à l'imparfait.

V tomto doplňovacím cvičení si žáci upevní novou slovní zásobu týkající se rodiny a jejich osoby.

| | | | | | | | |
|--------|-------|----------|--------------|---------|---------------------|-------|----------|
| surnom | neveu | conjoint | lune de miel | grandir | animal de compagnie | nièce | raffoler |
|--------|-------|----------|--------------|---------|---------------------|-------|----------|

- 1) Mes parents ont passé leur _____ au Portugal.
- 2) Mon premier _____ s'appelait Scoubidou. C'était un chat.
- 3) Ma voisine a rencontré son _____ dans un restaurant parisien.
- 4) Quand j'étais enfant, je _____ des fraises!
- 5) Mon père _____ à l'étranger.
- 6) Roger est l'oncle de Claire. Claire est la _____ de Roger.
- 7) Anne est la tante de Gérard. Gérard est le _____ d'Anne.
- 8) Je veux trouver un joli _____ pour mon amie. Elle s'appelle Maud.

13) Complétez librement.

Zde si žáci opět mohou procvičit mluvní akty obsahující instrukce spojené s tématem.

- 1) Tapez _____
- 2) Cliquez sur _____
- 3) Choisissez _____
- 4) Profitez _____

14) Pierre pose des questions à Marie et vous écoutez la conversation. Que'est ce que Pierre veut savoir? Lisez et transformez les questions directes en questions indirectes.

Cvičení na tvoření nepřímých otázek vychází z 2. lekce učebnice Café Crème, kde si žáci tento nový jazykový jev osvojují. Toto cvičení přiřazené ihned k lekci následující jim pomůže si tento jev upevnit spolu s dalšími náležitostmi převodu přímých otázek na nepřímé (změna osoby v podmětu, přivlastňovacích zájmen apod).

- 1) Où avez-vous rencontré votre meilleure amie?

Pierre demande à Marie _____

- 2) Où avez-vous passé les vacances?

- 3) De quoi raffoliez-vous quand vous étiez enfant?

- 4) Dans quelle rue avez-vous grandi?

3.2 Dokument č. 2 – Jídelní lístek (menu)

Jídelní lístek (menu) z pařížské restaurace La Coupole tvoří druhý autentický dokument, který může vyučující zařadit do výuky jako doplňkový text pro žáky vstupní úrovně **A2**, i když samozřejmě záleží na jeho využití, neboť lexikum tohoto dokumentu, pokud by bylo celé určeno k aktivnímu osvojení, je pro danou úroveň vcelku náročné, a proto je vhodné text využít přímo pouze částečně a zvolit jej jako východisko i k zopakování, procvičení a rozvíjení některých jazykových prostředků jako např. **slovní zásoby** z oblasti stravování, konstrukci se zájmeným příslovcem **en** a procvičování **mluvních aktů** spojeným se **stravováním** (pozdání, objednávání, žádání o informace, vyjadřování preferencí, navrhování aj.), což na této úrovni zahrnuje i budoucí čas jednoduchý a přítomný kondicionál (probíraný v té samé lekci, kam je text vhodné zařadit) a nově si v dané lekci kromě kondicionálu osvojují právě zájmeno **en**. V rámci interaktivního ústního projevu lze text využít i k tzv. **jeux de rôle**. Tento dokument spadá svou povahou do **veřejné** oblasti užívání jazyka, do tématu jídlo a nápoje a řadí se k **nesouvislým** typům textu. Hlavní funkcí textu je zákazníkům restaurace **informovat** o aktuální nabídce.

Zajímavostí textu je jeho **dvojjazyčnost**, v současnosti velmi typická v oblasti pohostinství hlavně v turisticky atraktivních lokalitách, jež žákovi může pomoci i s porozuměním, je-li jeho kompetence v anglickém jazyce na vyšší úrovni. Tento dokument lze zařadit do 8. lekce prvního dílu učebnice Forum, jejímž hlavním tématem je stravování a obsahuje mj. dialog v restauraci, dva kuchařské recepty a k osvojení výrazy množství, příslovečné zájmeno **en**, přítomný kondicionál a ze slovní zásoby poté výrazy pro některé potraviny a nápoje. Téma stravování v restauraci je v učebnici Forum v 8. lekci zpracováno i v rubrice *Interculturel* v podobě informací o francouzském *savoir-vivre* a části z bohatou obrazovou dokumentací o různých pokrmech. Tento autentický dokument lze zařadit právě na konec lekce doplňující interkulturní rubriku, jelikož se zde žáci seznámí i s některými názvy typických francouzských pokrmů. V textu jsou kromě lexika pro žáky také dva nové gramatické jevy (pasivum a přičestí přítomné), jež ovšem učebnice prezentuje ve druhém díle (v 4. a 5. lekci), tudíž při čtení tohoto dokumentu bude stačit pouze globální porozumění bez analýzy těchto nových jevů.

Nová slovní zásoba v textu, která není určena k aktivnímu osvojení:

Jde o slovní zásobu pro danou úroveň žáků příliš náročnou, takže v rámci receptivní činnosti porozumění si mohou např. na Internetu během vyučování vyhledat obrázky pokrmů uvedených v jídelním lístku (obsahující tato slova).

- | | | | |
|-----------------|--------------------|-----------------------------|-----------|
| • tarama | • l'écailleur (m.) | • le pavé (de) | • flotter |
| • l'endive (f.) | • la biche | • l'infusion (f.) | • pané,-e |
| • confit,-e | • truffé (m.) | • tiré,-e à la ficelle (f.) | |

Nová slovní zásoba v textu:

- | | | |
|-----------------------|---------------------|----------------------------|
| • la chèvre | • l'andouillette f. | • le chocolat liégeois |
| • le vinaigre | • le cassoulet | • le sorbet |
| • les framboises (f.) | • l'oie (f.) | • campagnard,-e |
| • l'escargot (m.) | • le saumon | • l'ananas (m.) |
| • le canard | • l'agneau (m.) | • le plateau (de fromages) |
| • le miel | • l'assiette (f.) | • susceptible (de) |
| • l'entrecôte grillée | • le baba au rhum | • modifier |
| | | • composer |

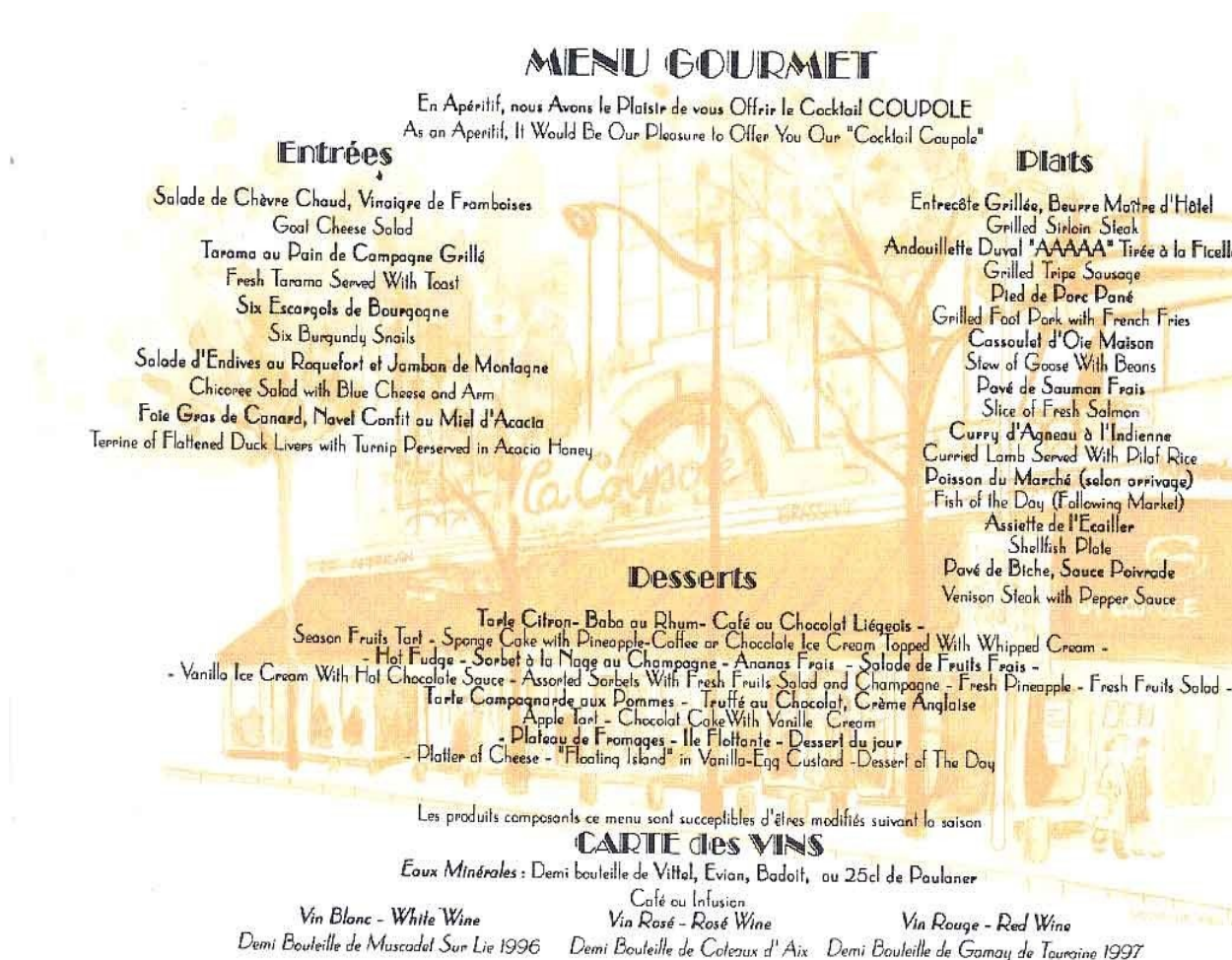
Nová slovní zásoba k tématu:

- | | | |
|---------------|--------------------------|----------------|
| • la volaille | • des haricots secs (m.) | • le pourboire |
|---------------|--------------------------|----------------|

1) Répondez aux questions.

Vyučující položí žákům několik otázek k uvedení do situace a aktivizaci slovní zásoby spojené s tématem stravování.

1. Allez-vous souvent au restaurant?
2. Quelle cuisine aimez-vous?
3. Quel est votre restaurant préféré?
4. Quel est votre plat préféré?
5. Quel plat n'aimez-vous pas du tout?
6. Que mange t-on pendant un bon repas de famille chez vous?
7. Quel est le plat typiquement français?
8. Quel est le plat typiquement tchèque?



Dokument č. 2 – Jídelní lístek (menu) (zdroj: La Coupole, 102 bd du Montparnasse, Paris)

2) Regardez le document et répondez aux questions suivantes.

Žáci mají před sebou dokument a po tichém kurzorickém pročtení zodpoví několik otázek na kontrolu globálního porozumění. V učebnici Forum 1 je na str. 156 zmiňován i rozdíl v otázce 3, pro žáky by to mělo být opakování.

1. Qu'est- ce que c'est?
2. À qui est-il destiné?
3. Quelle est la différence entre manger à la carte et prendre un menu?
4. Que peut-on prendre comme entrée?
5. Que peut-on prendre comme plat principal?
6. Que peut-on prendre comme dessert?
7. Que peut-on boire?

3) Regardez le menu et complétez le tableau suivant.

Žáci v textu vyhledávají jak známou slovní zásobu, tak i nové lexikální prostředky a rozdělují je do kategorií. Ve třídě s přístupem na Internet a interaktivní tabuli vyučující žákům jednotlivé pokrmy, resp. suroviny ukáže. Žáci mohou do kolonek zapisovat i lexikální prostředky osvojené dříve.

| légumes | fruits | viande | poissons | volaille | desserts (le sucré) | boissons | autres |
|---------|--------|--------|----------|----------|---------------------|----------|--------|
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

4) Vrai ou faux? Choisissez la bonne réponse.

V tomto cvičení (podtyp Q.C.M.) si žáci procvičují novou slovní zásobu k tématu stravování z textu. Své odpovědi čtou nahlas, aby si upevnili správnou výslovnost, kterou vyučující příp. koriguje.

1. La chèvre est un animal domestique / un dessert.
2. Le vinaigre est un liquide / un animal.
3. Les framboises sont bleues / rouges.
4. Le canard est une volaille / un poisson.
5. Le saumon est un dessert / un poisson.
6. Le cassoulet est une spécialité à base de haricots secs et de viande / de miel.
7. L'agneau est un très jeune mouton / un très jeune ananas.
8. L'oie est une volaille / une andouillette.

5) Lisez les phrases suivantes puis répondez aux questions selon le modèle.

Toto transformační cvičení slouží k upevňování nového gramatického prostředku osvojeného v 8. lekci učebnice Forum.

1. Vous prenez **de l'eau minérale**? – Oui, j'**en** prends.
2. Vous mangez du saumon? – Oui, _____.
3. Vous buvez du vin? – Non, _____.
4. Vous prenez du cassoulet? – Oui, _____.
5. Vous buvez du café au chocolat liégeois? – Non, _____.
6. Vous mangez du foie gras? – Oui, _____.
7. Vous prenez de l'ananas frais? – Non, _____.
8. Vous mangez du curry d'agneau? – Oui, _____.

6) À deux! Choisissez une entrée, un plat principal, un dessert et une boisson et demandez au client de votre restaurant *Prenez vous.....?* Le client répond selon le modèle dans l'exercice 5 *Oui,.....* .

Žáci si v tomto cvičení kromě konstrukce se zájmeným příslovcem *en* procvičují také řečovou dovednost ústního projevu v interakci obsahující **mluvní akty** nabídky a její přijetí či odmítnutí.

7) Complétez le dialogue par les expressions suivantes.

V tomto doplňovacím cvičení se žáci nácvikem mluvních aktů z prostředí restaurace (rezervace stolu, požádání o informaci, pozdrav a rozloučení) připraví na jejich aktivní užití v ústní interakci.

Réserver une table dans un restaurant

| | | | | | | | |
|-------|-----------|----------|--------|----------|---------|---------|-----|
| quand | personnes | dimanche | quatre | réserver | journée | fumeurs | nom |
|-------|-----------|----------|--------|----------|---------|---------|-----|

Le serveur (S): Allô, A La Coupole.

Le client (C): Bonjour. Je voudrais _____ une table, s'il vous plaît.

S: Oui, pour _____?

C: Pour _____ midi.

S: Pour dimanche midi, oui. Pour combien de _____?

C: Pour _____ personnes.

S: Dans la partie _____ ou non-fumeurs?

C: Non-fumeurs, s'il vous plaît.

S: D'accord, une table de quatre pour dimanche midi dans la partie non-fumeurs. À quel ____?

C: C'est au nom de Bonnard.

S: Très bien, monsieur. Bonne _____.

C: Merci, au revoir.

8) À vous! Jouez la scène avec votre voisin/e. Vous voulez réserver une table dans votre restaurant préféré. Inspirez-vous du dialogue dans l'exercice 7 et suivez les consignes ci-dessous.

Le client: une table de six pour ce soir au nom de Charoy, dans la partie non-fumeurs.

Toto cvičení má povahu *jeu de rôle*, kdy žáci vstupují v rámci výuky do určitých rolí se záměrem rozvíjet si svou komunikativní kompetenci. Uplatní se zde mluvní akty z předcházejícího cvičení.

9) À deux. Regardez le menu encore une fois et complétez cette conversation. Puis jouez la scène avec votre voisin/e.

Toto doplňovací cvičení obsahuje další mluvní akty z oblasti stravování v restauraci jako objednání, žádost, vyjádření preferencí, vyjádření rozhodnutí apod. Žáci si tak tyto akty osvojí pro samostatný ústní projev.

S: Monsieur, vous avez _____ ?

C: Oui, je _____ un menu gourmet, s'il vous plaît.

S: Oui, monsieur. Qu'est-ce que vous _____ comme entrée?

C: _____ .

S: Et comme plat?

C: _____ .

S: Très bien, monsieur. Vous _____ du vin?

C: Non, non pas _____ .

S: D'accord.

Une heure plus tard.

S: Ça vous a plu?

C: Oui, merci, c'était _____ !

S: Vous _____ un dessert?

C: Qu'est-ce qu'il y a comme dessert?

S: _____ .

C: Merci, donc juste un café et l' _____, s'il vous plaît.

10) Complétez librement et lisez à haute voix.

Cvícení zaměřené na procvičení přítomného kondicionálu, který je v 8.lekci učebnice Forum 1 nově prezentován. Žáci si již v jedné z minulých lekcí učebnice osvojili futur simple.

1. Je prendrais _____ comme entrée.

2. Je voudrais _____ comme plat.

3. Je prendrais _____ comme boisson.

4. Je voudrais _____ comme dessert.

3.3 Dokument č. 3 – Předpověď počasí

Tento dokument obsahující předpověď počasí pro území Belgie spojuje textovou a obrazovou složku, což jej pro žáky činí jednak atraktivnějším, ale také srozumitelnějším, jelikož jsou zde informace přenášeny dvěma kanály současně. Tento autentický dokument se vyznačuje kombinací lineární a nelineární struktury, jelikož obsahuje jak složky grafické a přehledové (tabulka o počasí v zahraničí či zprávy v závěru dokumentu o užitečných telefonních číslech), tak souvislý text v podobě např. předpovědi počasí na neděli v levém dolním rohu. Při čtení tohoto dokumentu lze využít vzhledem k jeho různorodé struktuře také více strategií čtení. K těm patří kromě strategie *repérage* (např. pro vyhledání údaje o teplotě v Madridu) také strategie *survol*, kdy jde o celkové pochopení obsahu (čtenář vystihne hlavní myšlenku a nechá stranou nepodstatné detaily). U pokročilejšího publika lze zvolit i strategii detailního čtení, resp. *approfondissement* se zaměřením na detailní analýzu textu a všech jazykových prostředků. Dokument lze zařadit do **osobní** sféry užívání jazyka, jelikož jde v podstatě o novinový příspěvek, který si čteme ve volném čase, nicméně média zaujímají velký prostor i ve veřejné oblasti. Tematicky dokument spadá do okruhu **počasí**, jež v Rámci (2002) dokonce tvoří samostatnou kategorii, a má **informační** charakter. Pro žáky může být zajímavé, že to není materiál přímo z Francie, nýbrž z Belgie, což již samotné může být důvod k menší debatě o frankofonních zemích. Svým charakterem nejde o ryze autentický materiál z hlediska recepce textu, neboť činí součást většího novinového celku, a jeho vyjmutím z okolního kontextu se k příjemci nedostávají některé informace mimojazykové povahy (umístění textu na stránce apod.). Výhodou tohoto dokumentu oproti jiným textům obsahujícím předpověď počasí z hlediska aktuálnosti je též fakt, že zde není explicitně uvedeno přesné datum, tudíž dokument tak rychle nezastarává.

Kromě tematicky zaměřeného lexika na oblast počasí, se v textu vyskytuje i relativně bohatý zdroj gramatických jazykových prostředků. Pro práci s tímto dokumentem se u žáků předpokládá jednak již osvojená základní slovní zásoba z tematického okruhu počasí, jednak znalost **futur simple** a **conditionnel présent**, a samozřejmě i *passé composé* a *imparfait*. Text je vhodný pro žáky referenční úrovně A2/B1 a lze jej zařadit jako **doplňkový text** určený k procvičení dvou výše zmíněných gramatických jevů do 3. lekce učebnice Forum 2, jejíž podtitulem je *Parlons d'avenir*, přičemž může sloužit také k procvičení příslovečných vedlejších vět podmínkových. Pokud bychom se při práci s textem koncentrovali pouze na futur simple s dostatečným vysvětlením slovní zásoby a text doplnili důkladným nácvikem, dalo by se uvažovat o jeho zařazení i pro prezentaci budoucího času jednoduchého. Na základě textu si žáci procvičí mluvní akty spojené s podáváním informací a otázek

v budoucím čase a tvořením hypotéz. Text navíc přináší ještě nový gramatický jev v podobě participe présent, se kterým se žáci seznámí až později, ovšem v rámci globálního porozumění je vhodné se o jevu zmínit a poukázat na jeho zapojení v textu.



Dokument č. 3 – Předpověď počasí (zdroj: 7 Dimanche, 6. 9. 2009, Bruxelles, s. 2)

Nová slovní zásoba v textu:

| | | | |
|------------------|--------------------|----------------------------|--------------|
| • distiller | • éclater | • coucher (m.) | |
| • la goutte | • le mercure | • centre anti-poisons (m.) | |
| • alors que | • le brouillard | • le grain | |
| • radieux, -euse | • éphémérides (f.) | • ananas (m.) | |
| • glisser | • lever (m.) | • le dicton | • poursuivre |
| • la grisaille | • épais, -se | • au fil de | • la chute |
| • se morceler | • culminer | • le secteur | • amorcé, -e |

1) Réfléchissez et répondez aux questions.

Vyučující položí žákům několik otázek k aktivizaci již osvojené slovní zásoby k tématu počasí.

1. Quel temps fait-il aujourd'hui?
2. Quelle est la température?
3. Quel temps a-t-il fait hier?
4. Quel temps préférez-vous?
5. Regardez-vous la météo?
6. Sur quelle chaîne / Sur quel site préférez-vous regarder la météo?

2) Regardez le document et répondez aux questions suivantes.

Žáci mají před sebou dokument a po tichém pročtení a přehlédnutí grafiky zodpoví několik otázek na kontrolu globálního porozumění a podnětů, jež dokument nabízí. Žáci si všimnou i dalších složek tohoto dokumentu (jako jsou důležitá telefonní čísla či uvedeného rčení).

1. Qu'est-ce que c'est?
2. À quoi sert-il?
3. Comment s'appelle ce pays?
4. Qu'est-ce que vous savez sur ce pays?
5. Connaissez-vous d'autres pays francophones? Lesquels?
6. La météo, elle est pour quels jours?
7. D'après vous, quelle est la saison en cours en Belgique?
8. Trouvez-vous d'autres informations dans la météo?

3) Rangez tous les mots concernant la météo dans les catégories suivantes.

Žáci třídí slova týkající se tématu počasí do tří kategorií, přičemž se seznámí i s novou slovní zásobou. Její význam odhadují z kontextu či grafiky. Učitel vyzve žáky, aby své zařazení zanesli i na tabuli, nebo jejich návrhy zapisuje sám. Zbytek neznámé slovní zásoby si žáci vyhledají na Internetu, nebo ve slovníku.

| substantifs | adjectifs | verbes |
|-------------|-----------|--------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

4) À deux, trouvez la question.

Žáci pracují ve dvojicích. V rámci tohoto cvičení se snaží utvořit správnou otázku na danou odpověď. Kromě toho, že musí aktivně hledat údaje v textu, čímž se ověřuje jejich **detailního porozumění**, při tvorbě otázek musí užít adekvátní jazykové prostředky (jako futur simple apod.) Otázky si žáci zapisují a vyučující na konci této aktivity s žáky jejich výsledky nahlas okomentuje. Někdy je možná více nežli jedna správná otázka.

1. _____ ?

À 7 h 04.

2. _____ ?

Elles descendront entre 7 et 12 degrés.

3. _____ ?

La température minimale sera de 11 degrés et il y aura des nuages.

4. _____ ?

Il y aura du soleil et la température maximale sera de 34 degrés.

5. _____ ?

Il fera sec et chaud.

5) Complétez selon la météo.

Žáci v tomto doplňovacím cvičení zapojí novou slovní zásobu z dokumentu.

1. En septembre si tu es prudent, achète _____ et vêtements.

2. Le soleil se _____ à 20 h 17.

3. La couverture nuageuse devrait se _____ .

4. Mardi le soleil sera _____ sur le Sud.

5. Le _____ poursuivra la chute amorcée.

6. Aujourd'hui, la journée débutera sous la _____.

6) Jouez la scène! Vous êtes animateur d'un bulletin météo. Quel temps fera-t-il aujourd'hui / demain en Belgique / en Tchéquie?

Žáci si procvičí samostatný ústní projev. Aktivita může probíhat ve dvojicích. Jeden žák se drží údajů v dokumentu o počasí v Belgii, druhý žák si připraví z Internetu informace o počasí v České republice.

7) Dans la météo, relevez les verbes au FUTUR SIMPLE et au CONDITIONNEL PRÉSENT et classez-les dans le tableau. Quels sont les verbes irréguliers?

Žáci si do tabulky zapíší všechna slovesa v patřičném tvaru (v dané osobě) a k nim připsí infinitiv.

| infinitif | futur simple | Infinitif | conditionnel présent |
|-----------|--------------|-----------|----------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

8) Complétez le texte avec les futurs manquants.

1. Pendant le weekend, il _____ chaud et il y aura du soleil.
2. Mardi le soleil _____ radieux sur le Sud.
3. La nuit prochaine, les éclaircies _____ à gagner du terrain.
4. Les températures minimales _____ entre 7 et 12 degrés.
5. Les températures maximales _____ entre 16 et 20 degrés.
6. Des nuages _____ doucement du bord de mer vers le centre du pays.

9) Faites une hypothèse sur le futur selon le modèle.

Jedná se o cvičení, kde žáci dokončují podmínkové vět podle modelu.

1. S'il fait beau, j'irai à la plage.
2. S'il fait mauvais, _____.
3. S'il neige, _____.
4. S'il pleut, _____.
5. S'il fait 40 degrés, _____.
6. S'il y a du brouillard, _____.

10) Transformez ces phrases comme dans le modèle.

Jde o transformační cvičení, kde žáci převádějí daná souvětí, čímž si procvičí dříve osvojené jazykové prostředky, a navíc podmínkové věty žáci probírají přímo v 3. lekci učebnice Forum 2. Žáci si upevní znalost mluvnických aktů vyjadřujících podmínku.

1. Je n'ai pas assez de temps, je ne fais pas de sport.

Si j'**avais** assez de temps, je **ferais** du sport.

2. Il ne fait pas beau, je reste à la maison.

3. Il pleut, je ne vais pas à la piscine.

4. Je n'ai pas de vacances, je dois travailler.

5. Je suis malade, je ne peux pas aller à la montagne.

6. Il fait froid, mes enfants ne vont pas se baigner.

3.4 Dokument č. 4 – Reklamní text z oblasti bankovníctví

Reklamní text je dokument propojující textovou a obrazovou složku se záměrem zaujmout pozornost a přesvědčit konzumenty ke koupi daného produktu. Funkce textu je jednak **informativní**, jednak výrazně **přesvědčovací** s velkým důrazem na expresivní složku. Důležitou roli v takovém dokumentu hraje i grafický prvek jako velikost či barva písma nebo použité ilustrace, kresby či fotografie. Tento reklamní text lze zařadit jakožto publicistický do soukromé oblasti, ovšem nezanedbatelná je i funkce reklamy jakožto komunikačního prostředku s cílem přesvědčit v oblasti veřejné. Tento dokument pochází z magazínu k novinovému titulu *Le Figaro*, a z toho lze usuzovat i jeho zacílenost zejména na osoby v produktivním věku (oproti např. reklamě v časopisu pro mládež). Daný text tematicky náleží do okruhu každodenního života, do oblasti financí, resp. **bankovníctví a pojišťovnictví**. Ke čtení takovýchto textů je možno zvolit strategii čtení *survol* zaměřenou na globální porozumění, identifikaci typu textu a jeho funkci, přičemž ke správné interpretaci reklamního textu je vhodné zvolit také strategii **selektivního** čtení s cílem **detailního** porozumění. Vzhledem k nelineární struktuře a znatelnému emotivnímu apelu těchto textů nemusí být pro žáky vždy snadné jim ihned porozumět, neboť obsahují obvykle určitý slogan, jež je nutné správně interpretovat.

V pořadí čtvrtý dokument je určen žákům referenční úrovně B1/B2 a lze jej zařadit do výuky jako doplňkový text v rámci 10. lekce učebnice *Café Crème 3*, jelikož v této lekci je nově prezentováno užití přítomného konjunktivu v **přísluvečných vedlejších větách přípustkových** po zájmenných souslovích *quel(s)/quelle(s)* + *que*, stejně jako po přísluvečných souslovích se spojkou *que* (*qui que, quoi que*). V této souvislosti je žáky vhodné upozornit též na rozdíl mezi spokovými výrazy *quoi que* (ať cokoliv) a *quoique* (ačkoliv). Konstrukce se spojkovými výrazy *bien que, pour que, sans que* jsou probírány již v 9., resp. 11. lekci učebnice *Café Crème 2*, kde jsou také žáci seznámeni s konjunktivem přítomným, a tudíž lze tohoto reklamního textu využít i k zopakování využití konjunktivu v souvětích s těmito spojkovými výrazy. Text lze ovšem zařadit i do 11. lekce učebnice *Forum 3*, kam se hodí tematicky, neboť podtitulem lekce je *L'argent à tout prix*, přičemž s vedlejšími větami přísluvečnými přípustkovými se žáci seznamují v 9. lekci téže učebnice, tudíž by mohl tento text, vzhledem k malému prostoru pro nácvik nových jazykových prostředků v učebnici *Forum 3* (a velkému množství výchozích i doplňkových textů) tvořit spolu se cvičeními vhodné doplnění. Žáci se navíc seznámí, resp. procvičí si některé lexikální prostředky z oblasti bankovníctví a pojišťovnictví, nicméně hlavní náplní je procvičování **vyjádření přípustky** a s tím spojeného konjunktivu přítomného.

LA BANQUE POSTALE: L'ÉPARGNE S'ADAPTE À CHAQUE ÉTAPE DE VOTRE VIE.

Parce que nous vivons plusieurs vies dans une vie,
parce qu'épargner doit être le plus simple possible,
La Banque Postale a inventé Vivaccio, l'assurance vie
accessible dès 75€, un contrat unique et cinq formules qui
évoluent à chaque étape de votre vie. C'est pourquoi,
il y a forcément une formule Vivaccio
faite pour vous, quels que soient
votre âge, vos moyens,
quelle que soit
votre vie.



☎ 3639⁽¹⁾ | labanquepostale.fr⁽²⁾ | labanquepostale.mobi⁽³⁾ | bureaux de poste⁽⁴⁾

LA BANQUE POSTALE. BIEN PLUS QU'UNE BANQUE.



⁽¹⁾ 0,15 € TTC/min + surcoût éventuel selon opérateur. ⁽²⁾ Coût de connexion selon fournisseur d'accès. ⁽³⁾ Coût de connexion selon opérateur de téléphonie mobile. ⁽⁴⁾ En fonction des jours et des horaires d'ouverture. • Vivaccio est un contrat d'assurance de groupe sur la vie souscrit par La Banque Postale auprès de CNP Assurances et CNP IAM, entreprises régies par le code des assurances. La Banque Postale est une entreprise du groupe La Poste. La Banque Postale - Société Anonyme à Directoire et Conseil de Surveillance au capital de 2 342 454 090 € - Siège social : 115 rue de Sèvres, 75 275 Paris Cedex 06 - RCS Paris 421 100 645. Intermédiaire d'assurance immatriculé à l'ORIAS sous le n° 07 023 424. Document non contractuel.

Dokument č. 4 – Reklamní text z oblasti bankovníctví (zdroj: Le Figaro magazine, n° 1569,
20.11.2010, Paris, s. 199)

Nová slovní zásoba v textu:

- | | | |
|-------------------|--------------------------|--------------------------------|
| • le surcoût | • le fournisseur d'accès | • l'assurance (f.) vie |
| • les moyens (m.) | • non contractuel | • TTC (toutes taxes comprises) |

1) Répondez aux questions.

V prvním cvičení se u žáků ověřuje globální i detailní porozumění textu, včetně pochopení jeho funkce a mota.

1. Qu'est-ce que c'est?
2. À qui ce texte s'adresse-t-il?
3. Qu'offre La Banque Postale?
4. Qu'est-ce qu'il y a sur l'image?
5. Que veut dire le slogan publicitaire "L'épargne s'adapte à chaque étape de votre vie"?
6. Qu'est-ce que Vivaccio?
7. À quoi sert l'assurance vie?
8. Que signifient les quatre fleurs?
9. Que signifie l'acronyme TTC?
10. Comment peut-on contacter la banque?

2) Essayez d'expliquer ce que cette phrase veut dire: "C'est pourquoi, il y a forcément une formule Vivaccio faite pour vous, quels que soient votre âge, vos moyens, quelle que soit votre vie." De quel mode verbal s'agit-il?

Žáci by na této úrovni již měli mít tvoření vedlejších vět příslovečných přípustkových osvojeno, nicméně relativně nově, a proto je mu věnováno dostatek prostoru při práci s tímto textem.

3) Remplacez les mots soulignés par les constructions *quel(s) que* ou *quelle(s) que* + être.

V tomto transformačním cvičení si žáci upevní dovednost vyjadřování přípustky ve vedlejších větách příslovečných s *quel(s) que*, resp. *quelle(s) que*.

1. Ton opinion ne m'intéresse pas, je sais déjà quoi faire.

Quelle que soit ton opinion, je sais déjà quoi faire.

2. Ton offre ne m'intéresse pas, je sais déjà quoi faire.

-
3. La différence ne m'intéresse pas, je sais déjà quoi faire.

-
4. Sa décision ne m'intéresse pas, je sais déjà quoi faire.

4) Essayez d'expliquer la différence entre ces deux phrases (et traduisez-les en tchèque).

Dans quelle phrase peut-on utiliser *bien que*?

Toto cvičení by žákům mělo ukázat rozdíl mezi těmito dvěma spojkovými výrazy, aby byli schopni vytvořit vlastní příklady.

1. **Quoi que** vous disiez, il va signer le contrat. _____
 2. **Quoique** vous épargniez chaque mois le même montant, l'intérêt est toujours de 3 %.
- _____

5) À vous! Complétez les phrases pour exprimer une concession.

1. Quel que soit votre âge, _____ .
 2. Quelle que soit votre vie, _____ .
 3. Quels que soient vos moyens, _____ .
 4. Quelles que soient vos épargnes, _____ .
 4. Quoi que vous dépensiez, _____ .
 5. Quoique vous puissiez profiter des avantages de l'assurance vie, _____
- _____

6) Complétez les phrases suivantes exprimant la concession.

V tomto cvičení žáci aktivně dotvářejí vedlejší věty příslovečné přípustkové, a opakují si tím též tvoření a užití konjunktivu přítomného.

1. Bien que _____, je vais signer le contrat.
2. Quoi que _____, l'épargne s'adapte à chaque étape de votre vie.
3. Quoique _____, nous devons payer le surcoût.
4. Quel que _____, vous pouvez épargner jusqu'à 500 €.
5. Quelle que _____, vous pouvez ouvrir un compte épargne.
6. Quels que _____, on peut emprunter de l'argent à la banque.
7. Quelles que _____, vous ne pouvez pas dépensez tout votre salaire.
8. Quoique _____, vous ne pouvez pas payer en ligne.

Závěr

Cílem této práce bylo představit didaktické využití autentických dokumentů ve výuce francouzštiny. Teoretickým východiskem zejména v otázce hodnocení přínosu dokumentu v rozvíjení obecných a komunikativních jazykových kompetencí se stal Společný evropský referenční rámec pro jazyky (2002), který autentický dokument zmiňuje jako jednu z možností vhodnou k dosažení cílů cizojazyčné výuky, ale direktivně jeho využívání nenařizuje. Nicméně stejně jako komunikativní metody, shledává i Rámec autentický dokument pro jazykovou výuku přínosný. Na základě prostudování odborné literatury lze autentický dokument definovat jako materiál, který nebyl primárně vytvořen k didaktickým účelům (tj. k výuce ani učení se), resp. byl vytvořen rodilými frankofonními mluvčími pro rodilé frankofonní mluvčí s určitým komunikativním záměrem. Pro žáky představuje dokument setkání s reálným fungováním jazyka v přirozených komunikačních situacích, což vidím jako jednoznačný přínos dokumentu spolu s faktem, že práce s těmito dokumenty ve výuce žáky připravuje na to, aby byli schopni si s podobnými materiály poradit i v běžném životě, čili práce s autentickým dokumentem přispívá k rozvíjení praktických znalostí a dovedností.

V otázce autentičnosti lze vysledovat na jedné straně tendenci, kdy již samotné označení autentický dokument (resp. dokument) vlastně svědčí o záměru jej didakticky využít, za autentické jsou totiž v souladu s tímto názorem považovány pouze výpovědi v reálných komunikačních situacích. Je sice pravda, že využitím dokumentu v cizojazyčné výuce se tento materiál stává didaktickým prostředkem, byť jím primárně samozřejmě nebyl, ale z pedagogického hlediska je bezesporu nutné v rámci efektivní didaktické komunikace původně autentický materiál obohatit i o didaktickou funkci. Otázkou samozřejmě je, do jaké míry lze hovořit o autentičnosti některých adaptovaných materiálů, které byly upraveny s ohledem na potřeby a úroveň publika, neboť se zde již nejedná ani o autentickou produkci ani o autentickou recepci daného díla, jelikož do procesu komunikace vstupuje kromě autora sdělení a příjemce ještě další článek. Někteří odborníci považují při využívání autentických dokumentů ve výuce za problém jednak to, že dokument je v podstatě dekodován jiným publikem, než pro které byl původně určen, tj. ztrácí svou původní komunikativní funkci, a jednak v otázce autentičnosti recepce může být u obsáhlejších dokumentů problémem jejich neúplnost při faktické prezentaci ve výuce, což ovšem nepovažuji např. v případě jednotlivých novinových článků za příliš velký nedostatek, ale samozřejmě v rámci recepce literárního díla to může představovat závažnější překážku při interpretaci smyslu díla jako celku.

Při výběru autentického dokumentu, jež vyučující zamýšlí zařadit do výuky, přičemž nyní samozřejmě nehovořím o autentickém dokumentu obsaženém v učebnicích samotných, je nutné respektovat zejména návaznost učiva v tematické rovině se zřetelem na potřeby a zájmy žáků. Autentický dokument učitelé využívají zejména jako doplňkový materiál, jež neslouží k prezentaci nového učiva, ale k procvičení, upevnění či rozšíření jazykových prostředků, řečových dovedností a kompetencí. Autentické dokumenty mohou mít podobu psaného i mluveného textu, podobu obrazovou, zvukovou, audiovizuální či multimediální, přičemž s rozvojem moderních technologií se aktuální stává zejména práce s dokumentem na Internetu. Autentický dokument vnáší do cizojazyčné výuky nezanedbatelný motivační a aktivizační faktor, samozřejmě za předpokladu, že vyučující dokáže pro žáky vybrat vhodné a dostatečně zajímavé dokumenty, které budou aktuální.

Z analýzy učebnic *Café Crème* a *Forum* vyplynulo, že v učebnicích určených pro žáky nižších úrovní (A1/A2 dle Rámce) se vyskytuje relativně velké množství autentického obrazového materiálu, a to zejména v oddílech pojednávajících o francouzské kultuře a společnosti (*Civilisation, Interculturel*), přičemž texty v těchto rubrikách samotných bývají mnohdy pro žáky takto nízké úrovně velmi náročné, ovšem autoři tím sledují hlavně rozvíjení obecných kompetencí žáků (*savoir-faire* s důrazem na sociokulturní a interkulturní aspekt). V učebnicích pro začátečníky se mnohdy vyskytují dokumenty různě upravené (např. zkrácené), a v učebnici *Café Crème 1* tvoří dokonce i výchozí texty. Jedná se o souvislé texty narativní nebo deskriptivní povahy, které zde žáky seznamují s novými jazykovými prostředky. Jak potvrdila analýza učebnic, tak v případě začátečníků jsou některé dokumenty (např. plakáty) určeny pouze ke globálnímu porozumění, tj. tyto dvě analyzované učebnice nevyklučují ani publikum nižších úrovní z práce s autentickými texty, přičemž mu přizpůsobují povahu cvičení, což v podstatě odpovídá integrálnímu přístupu ke čtení textů, který navrhla Sophie Moirand (1979). V učebnicích pro mírně až středně pokročilé publikum (A2, max. nižší stupeň B1 v učebnici *Forum 2* dle Rámce) se autentických dokumentů podle předpokladu vyskytuje již mnohem více, což samozřejmě souvisí s vyšší úrovní komunikativní kompetence těchto žáků. *Café Crème* přináší ve druhém díle opět pouze několik autentických výchozích textů, přičemž se jedná o souvislé literární texty prezentující nové gramatické prostředky, jež slouží poté jako východisko k jejich nácviku. V druhém díle této učebnice ale znatelně přibýlo autentických textů doplňkových, a to dokonce i zvukové a audiovizuální povahy, jež stejně jako autentické doplňkové texty v rubrice *Civilisation* slouží zejména k seznámení s francouzskými reáliemi. Podobná praxe je patrná i ve druhém díle učebnice *Forum*, kde se vyskytuje pouze několik výchozích textů, přičemž nevýhodou této učebnice je

především nedostatečný prostor k nácviku nově osvojovaných gramatických prostředků, zato autentických doplňkových textů zde najdeme celou řadu. Doplňkové texty s sebou ve druhém dílu obou učebnic přináší obvykle novou slovní zásobu a přispívají k rozvíjení kompetence *savoir-faire*, resp. i *savoir-apprendre*, a různých strategií čtení, přičemž jsou také východiskem pro cvičení zaměřená na produktivní řečové dovednosti.

Závěrečné díly obou analyzovaných učebnic, resp. Café Crème 3 a 4 a Forum 3, tvoří v podstatě výlučně autentické texty (samozřejmě, že na úrovni Café Crème 3 v o něco menší míře), ať již výchozí nebo doplňkové. S rozvíjející se komunikativní kompetencí je pro žáky samozřejmě přístupných mnohem více autentických textů, které mohou prezentovat i nový jazykový materiál, přičemž jde o texty psané i mluvené. Závěrečné díly učebnic Café Crème a Forum se ovšem podobají spíše kurzu francouzských reálií, a např. i v učebnici Forum samotní autoři svůj záměr primárně rozvíjet sociokulturní a interkulturní kompetenci v úvodu učebnice deklarují. Tato praxe ovšem nemusí být pravidlem ve všech učebnicích, tj. např. závěrečný díl učebnice Connexions se v souladu s cíli Rámce (2002) zaměřuje souběžně na rozvíjení obecných kompetencí i komunikativní jazykové kompetence s převážným využitím autentických textů (i když ne výlučným).

Z analýzy učebnic Café Crème a Forum je patrná gradace autentických materiálů od prvního (zejména obrazové dokumenty), přes druhý díl (autentické texty zejména v podobě doplňkových textů) až k závěrečným dílům (autentické texty jako texty výchozí i doplňkové s velkým důrazem na poznání francouzské kultury a společnosti). Samozřejmě všechny autentické doplňkové i výchozí texty jsou zaměřeny na představení francouzské kultury a společnosti. Ono to v podstatě ani jinak fungovat nemůže, jelikož při zvážení faktu, že se jedná o texty vytvořené rodilými mluvčími francouzštiny pro rodilé mluvčí francouzštiny, tak v sobě tyto autentické texty vždy odrážejí prvky francouzské kultury, tudíž všechny autentické texty, resp. dokumenty, přispívají k rozšíření sociokulturního povědomí o Francii, příp. jiných frankofonních zemích.

V závěrečné části práce jsou představeny vlastní návrhy didaktického využití vybraných dokumentů, jejichž výběr vycházel kromě požadavku aktuálnosti také z možností jejich zařazení do výuky v rámci využívání jedné z výše analyzovaných učebnic (a samozřejmě i z technických možností této práce, ať již jde třeba o případné zařazení mluvených textů nebo objemnějších dokumentů typu katalog či kulturní průvodce muzeem, které by byly ve výuce francouzštiny jistě přínosné k rozvíjení obecných i komunikativních jazykových kompetencí stejně jako ostatní autentické dokumenty).

RÉSUMÉ L'exploitation didactique de documents authentiques en classe de FLE

Depuis une quarantaine d'années, grâce au développement technique dans le domaine de la communication, les documents authentiques jouent un rôle important dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE. C'était l'approche communicative qui a introduit l'utilisation des documents authentiques d'une part en réaction contre les méthodes audio-orales et les méthodes SGAV qui ne correspondaient plus aux besoins langagiers du public dans le contexte socioculturel des années 70. L'approche communicative met l'accent sur les besoins linguistiques, communicatifs et culturels exprimés par l'apprenant ce qui représente la même tendance qu'on voit dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) publié par le Conseil de l'Europe. Le CECR exerce actuellement une influence considérable dans le domaine de la didactique des langues étrangères et il a pour but d'introduire un concept commun concernant tout d'abord les objectifs du processus d'apprentissage aussi bien que les niveaux communs de référence qui permettent d'évaluer la maîtrise d'une langue étrangère à partir d'une échelle objective (de A1 à C2). Le CECR peut être décrit comme le passage d'une perspective communicative, de laquelle il s'ensuit, à une perspective actionnelle qui met l'accent sur la notion de tâche (et la capacité d'agir dans la situation de communication) et la complexité des compétences communicatives et générales.

L'objectif de ce mémoire est de présenter les points de départ théoriques de l'exploitaion de documents authentiques en classe de FLE aussi bien que de présenter deux manuels français du point de vue d'exploitation des documents authentiques. La troisième partie de ce mémoire vise à proposer des documents authentiques choisis et exploités didactiquement selon des critères mentionnés dans la première partie.

Dans la partie théorique de ce mémoire, on présente plusieurs définitions du terme de document authentique qui s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones qui n'a pas été conçu à des fins pédagogiques (mais à des fins de communication réelle). Les documents authentiques fournissent aux élèves des situations de communication présentant la langue et son fonctionnement dans son état naturel. Mais on doit ajouter qu'un document quand utilisé en classe de FLE perd de fait son authenticité parce qu'on n'est pas dans le contexte de sa production. L'authenticité du décodage y est mise en question. Il est aussi important de traiter le document tel qu'il existe dans sa forme originale

pour préserver son authenticité. Les documents authentiques existent en si grand nombre que l'enseignant doit sélectionner bien. Pour guider ce choix, on classe les documents en plusieurs catégories. La typologie de base de documents authentiques, qu'on présente dans la partie théorique, classe les documents par origine du médium qui les véhicule en documents écrits, sonores, visuels, audiovisuels et électroniques dont la part fait Internet, où il y a beaucoup de documents accessibles. Le choix des documents doit se faire en tenant compte des besoins, des objectifs et des intérêts des apprenants. Il est difficile de concevoir une progression intégrant tous les facteurs qui entrent en jeu dans la communication comme facteurs situationnels et socio-culturels ou organisation discursive.

En classe de FLE des documents authentiques sont d'habitude utilisés comme matériel complémentaire. Il s'agit des documents variés: journaux, petites annonces, CV, brochures, menus, catalogues, horaires, itinéraires etc. Aujourd'hui, les documents authentiques font aussi partie des principaux supports et les apprenants les trouvent plus motivants que les documents conçus pour l'enseignement du FLE. Le document contribue à développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. L'essentiel de l'effort d'enseignement porte souvent (sauf aux niveaux avancés comme on a vu en analysant les manuels) sur la langue, ça veut dire il se concentre sur le développement de la compétence communicative, la civilisation avec les compétences générales constitue une annexe.

La deuxième partie de ce mémoire présente une analyse de deux méthodes de FLE, il s'agit de Café Crème et de Forum, portant sur l'exploitation des documents authentiques. Il est évident que le niveau débutant de ces manuels contient surtout matériel didactique visuel, tandis que le niveau intermédiaire utilise plus de textes authentiques sur la civilisation française comme textes complémentaires. Le niveau avancé de ces manuels contient presque exclusivement des textes authentiques initiaux et complémentaires. La troisième partie de ce mémoire contient les propositions de l'exploitation des documents authentiques. Les textes peuvent servir à enrichir ou réviser le répertoire linguistique et les compétences générales et communicatives. Les textes choisis complètent les thèmes du manuel et ils devraient servir à animer le cours de français.

SHRNUTÍ

Didaktické využití dokumentu ve výuce francouzštiny

Tato diplomová práce se zabývá didaktickým využitím autentických dokumentů ve výuce francouzštiny. Autentický dokument se do cizojazyčné výuky dostává počátkem 70.let 20.století spolu s nástupem komunikativních metod a lze jej definovat jako materiál, jenž nebyl primárně vytvořen k didaktickým účelům, tj. byl vytvořen rodilými mluvčími francouzštiny pro rodilé mluvčí francouzštiny s určitým komunikativním záměrem. Pod pojmem autentický dokument si lze představit psaný nebo mluvený text či materiál zvukové, obrazové, audiovizuální nebo multimediální povahy, přičemž sem spadají i dokumenty na internetových stránkách. Opakem autentického materiálu je přitom materiál didaktický, jenž je reprezentován např. učebnicemi. Na pomezí stojí adaptovaný materiál, tedy materiál původně autentické povahy, ale různým způsobem upravený (např. zkrácený). S autentickými dokumenty se lze setkat ve všech oblastech užívání jazyka, tj. osobní (např. mapy nebo záruky), pracovní (např. návody či směrnice), veřejné (např. formuláře či jízdní řády) a vzdělávací (např. grafy a tabulky) a mohou se vztahovat k nejrozličnějším tématům.

Podobu současného cizojazyčného vzdělávání a s tím spojených využívaných didaktických metod a prostředků od přelomu nového tisíciletí do značné míry ovlivňuje Společný evropský referenční rámec pro jazyky, jenž se snaží zavést společnou koncepci v oblasti cizojazyčné výuky v rámci sjednocené Evropy, přičemž klade důraz mj. na komplexnější pojetí v otázce osvojování znalostí a dovedností. Autentické dokumenty hrají v dnešní cizojazyčné výuce důležitou roli, neboť nepřispívají pouze k rozvoji komunikativní jazykové kompetence, ale též k rozvoji obecných kompetencí, kam mj. spadají praktické znalosti a dovednosti s důrazem na sociokulturní aspekt (*savoir-faire*) a schopnost učit se (*savoir-apprendre*). Pro žáky představuje dokument setkání s reálným fungováním jazyka v přirozených komunikačních situacích, a tudíž je připravuje i na to, aby byli schopni si s podobnými druhy dokumentů poradit v běžném životě.

Z analýzy učebnic *Café Crème* a *Forum* vyplynulo, že povaha a množství autentických dokumentů závisí na úrovni komunikativní kompetence cílového publika. Zatímco v učebnicích pro začátečníky se vyskytují autentické dokumenty převážně obrazové povahy, v učebnicích pro mírně až středně pokročilé narůstá množství autentických textů zejména v podobě doplňkových textů pojednávajících o francouzských reáliích, tak závěrečné díly učebnic jsou téměř výhradně tvořeny z autentických textů (výchozích i doplňkových) a jejich primárním cílem je zejména rozvíjení sociokulturní a interkulturní kompetence. Ve třetí části práce jsou představeny vlastní návrhy didaktického zpracování vybraných dokumentů.

SUMMARY

Didactic Use of Authentic Text in the Teaching of French

The topic of this master's thesis is the didactic use of authentic documents in the teaching of French as a foreign language. The introduction of authentic materials in foreign language teaching started at the beginning of the 1970s with the proliferation of communicative methods. Authentic documents can be defined as foreign language materials whose original purpose is not primarily the teaching of that language. Authentic French documents are created by French native speakers and for native speakers of French with a certain communicative intent. This term includes written or spoken text, audio, visual, audiovisual or multimedia material including authentic documents on websites. The opposite of authentic material is represented by didactic material, mostly textbooks. Between these two kinds of language teaching means, can be found adapted materials, i.e. originally authentic material that has been modified in certain ways (e.g. shortened etc.). Authentic materials can be found in all language use areas such as the private sphere (e.g. maps), professional sphere (e.g. manuals), public sphere (e.g. forms or schedules) and educational sphere (e.g. graphs and tables). These materials may relate to a variety of topics.

The current foreign language teaching methods and didactic means are based on the *Common European Framework of Reference for Languages* (abbreviated as CEFR). This guideline, written by the Council of Europe, introduces a new concept of language teaching whose main aim is to provide a method of assessing and teaching which applies to all languages in Europe. Authentic documents play an important role in today's foreign language teaching since they contribute to both the development of communicative competence as well as general competencies (including the competencies of *savoir-faire* and *savoir-apprendre*). For students, authentic documents represent a real encounter with language functioning in natural communication situations, thus preparing them to be able to deal with similar types of documents in everyday life.

An analysis of the French textbooks *Café Crème* and *Forum* showed that the character and quantity of authentic documents depend on the level of the communicative language competence of the target users. While in the textbooks for beginners the authentic material is mostly visual, in the textbooks for pre-intermediate and intermediate students the number of authentic texts is growing, especially of complementary texts on French civilisation, and the books for advanced students are almost exclusively made up by authentic texts with focus on cultural and social knowledge. The third part of this master's thesis includes my own suggestions of authentic documents to be used in the teaching of French.

BIBLIOGRAPHIE

- ABE, D. et al.** (1979): „Didactique et authentique: du document à la pédagogie“. *Mélanges pédagogiques*, s. 1–14. Université de Nancy II.
- ADAMI, H.** (2009): „Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants: pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles“. *Mélanges C.R.A.P.E.L.*, n° 31, s. 159–172. Université de Nancy II.
- ARÉVALO BENITO, J.** (2007): „La lecture et le document authentique en classe de FLE“. *El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos*, s. 607–616. Universidad de la Rioja. [online]. [cit. 2010-12-06].
Dostupné z WWW: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1011623>>.
- BEACCO, J.-C.** (1988): „Documents pour la classe: quels critères?“. *Le français dans le monde*, n° 214, s. 46–49.
- BEACCO, J.-C.** (2000): *Les dimensions culturelles des enseignements de langues*. Paris: Hachette.
- BENEŠ, E. et al.** (1971): *Metodika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- BESSE, H.** (1980): „Enseigner la compétence de communication?“. *Le français dans le monde*, n° 153, s. 41–47.
- BESSE, H.** (1982): „Des convenances du discours littéraire à la classe de langue“. *Le français dans le monde*, n° 166, s. 55–63.
- BOURLON, P.** (1978): „De l'utilisation de la presse en classe de langue“. *Le français dans le monde*, n° 138, s. 49–55.
- CARÉ, J.-M., DEBYSER, F.** (1978): „Lire la rue dans la rue“. *Le français dans le monde*, n° 141, s. 52–59.
- CICUREL, F.** (1983): „Lecture de la nouvelle“. *Le français dans le monde*, n° 176, s. 62–68.
- CICUREL, F.** (1991): *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Conseil de l'Europe** (2001): *Cadre européen commun de référence pour les langues*. [online]. Paris: Les Éditions Didier. [cit. 2010-12-01]. Dostupné z WWW: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_FR.asp>.

COSTE, D. (1978): „Lecture et compétence de communication“. *Le français dans le monde*, n° 141, s. 25–34.

ČERMÁK, F. (2004): *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum.

DEMARI, J.-C. (2004): „Authentique, mode d'emploi“. *Le français dans le monde*, n° 331, s. 31–32.

DRAGO, L. (2009): „Le web comme corpus: documents authentiques et exploitation en FLE“. *Mélanges C.R.A.P.E.L.*, n° 31, s. 237–257. Université de Nancy II.

DUBOIS, M., KAMBER, A., SKUPIEN DEKENS, C. (2010): „L'exploitation didactique des documents authentiques audio et vidéo dans l'enseignement des langues étrangères“. *Bulletin VALS-ASLA*, n° 92, s. 1–7. Université de Neuchâtel. [online]. [cit. 2011-06-06]. Dostupné z WWW: <<http://doc.rero.ch/record/11876>>.

DUBOIS, M. et al. (2010): „Conceptualisation et utilisation d'exercices de compréhension orale sur la base de documents radio authentiques“. *Bulletin VALS-ASLA*, n° 92, s. 31–55. Université de Neuchâtel. [online]. [cit. 2011-06-06]. Dostupné z WWW: <<http://doc.rero.ch/record/11876>>.

DUDA, R., ESCH, E., LAURENS, J.-P. (1972): „Documents non didactiques et formation en langues“. *Mélanges pédagogiques*, s. 1–48. Université de Nancy II.

DUDA, R., LAURENS, J.-P., REMY, S. (1973): „L'exploitation didactique de documents authentiques“. *Mélanges pédagogiques*, s. 1–24. Université de Nancy II.

DUDA, R., TYNE, H. (2010): „Authenticity and Autonomy in Language Learning“. *Bulletin VALS-ASLA*, n° 92, s. 87–106. Université de Neuchâtel. [online]. [cit. 2011-06-06]. Dostupné z WWW: <<http://doc.rero.ch/record/11876>>.

ERARD, Y. (2010): „L'usage de la vidéo dans l'enseignement d'une langue seconde: document à interpréter ou exemple à suivre?“. *Bulletin VALS-ASLA*, n° 92, s. 57–86. Université de Neuchâtel. [online]. [cit. 2011-06-06]. Dostupné z WWW: <<http://doc.rero.ch/record/11876>>.

GAVORA, P. (1992): *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

GREMMO, M.J. (1980): „Apprenant en langue ou apprenti lecteur?“. *Mélanges pédagogiques*, s. 44–64. Université de Nancy II.

HENDRICH, J. et al. (1988): *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.

- HOLEC, H.** (1990): „Des documents authentiques, pour quoi faire?“. *Mélanges pédagogiques*, s. 65–74. Université de Nancy II.
- CHODĚRA, R.** (2006): *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia.
- KAMBER, A., SKUPIEN, C.** (2009): „Les documents radiophoniques dans l'enseignement de la compréhension orale“. *Mélanges C.R.A.P.E.L*, n° 31, s. 173–189. Université de Nancy II
- KRAMPLOVÁ, I. et al.** (2002): *Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- KYLOUŠKOVÁ, H.** (2007): *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Pedagogická fakulta MU.
- LAMAILLOUX, P., ARNAUD, M.-H., JEANNARD, R.** (1993): *Fabriquer des exercices de français*. Paris: Hachette.
- MANGENOT, F.** (1997): „Multimédia et activités langagières“. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Multimédia, réseaux et formation, s. 76–84.
- LEHMANN, D., MOIRAND, S.** (1980): „Une approche communicative de la lecture“. *Le français dans le monde*, n° 153, s. 72–79.
- MOIRAND, S.** (1977): „Communication écrite et apprentissage initial“. *Le français dans le monde*, n° 133, s. 43–44, 53–57.
- MOIRAND, S.** (1978): „Les textes aussi sont des images...“. *Le français dans le monde*, n° 137, s. 38–40, 49–52.
- MOIRAND, S.** (1979): *Situations d'écrit*. Paris: CLE International.
- MOIRAND, S.** (1982): *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: CLE International.
- NOE, A.** (1993): „Faciliter l'accès au texte“. *Le français dans le monde*, n° 261, s. 45–46.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)** (2009): *Pisa 2009 Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. [online]. [cit. 2011-06-01]. Dostupné z WWW: <<http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>>.
- PRŮCHA, J.** (1987): *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: Academia.
- Společný referenční rámec pro jazyky**. Olomouc: FFUP, 2002.

TABERNERO, C. (2011): „Créer des supports d’enseignement à partir de documents authentiques“. *Actes du XIIème colloque pédagogique de l’Alliance Française de São Paulo*.

TAGLIANTE, C. (1994): *La classe de langue*. Paris: CLE International.

TYNE, H., BOULTON, A. (ed.) (2009): „Table ronde avec F.Carton, E.Carette, R. Duda, C. Parpette et J.-M. Mangiante: Faut-il aménager les documents authentiques en vue de l’apprentissage?“. *Mélanges C.R.A.P.E.L*, n° 31, s. 273–286. Université de Nancy II.

VIGNER, G. (1979): *Lire: du texte au sens*. Paris: CLE International.

UČEBNICE

BAYLON, C., CAMPÀ, À., MESTREIT, C., MURILLO, J., TOST, M. (2000): *Forum 1*. Paris: Hachette.

BAYLON, C., CAMPÀ, À., MESTREIT, C., MURILLO, J., TOST, M. (2001a): *Forum 2*. Cahier d’exercices. Paris: Hachette.

BAYLON, C., CAMPÀ, À., MESTREIT, C., MURILLO, J., TOST, M. (2001b): *Forum 2*. Guide pédagogique. Paris: Hachette.

BEACCO DI GIURA, M. (1997): *Café Crème 1*. Cahier d’exercices. Paris: Hachette.

BEACCO DI GIURA, M., CANELAS, J., DELAISNE, P., TREVISI, S. (1997): *Café Crème 2*. Paris: Hachette.

BEACCO DI GIURA, M., CANELAS, J., DELAISNE, P., PONS, S., TREVISI, S. (1997): *Café Crème 2*. Guide pédagogique. Paris: Hachette.

BEACCO DI GIURA, M., DELAISNE, P., TREVISI, S. (1998): *Café Crème 2*. Cahier d’exercices. Paris: Hachette.

BEACCO DI GIURA, M., JENNEPIN, D., KANEMAN-POUGATCH, M., TREVISI, S. (1997a): *Café Crème 1*. Paris: Hachette.

BEACCO DI GIURA, M., JENNEPIN, D., KANEMAN-POUGATCH, M., TREVISI, S. (1997b): *Café Crème 1*. Guide pédagogique. Paris: Hachette.

BEACCO DI GIURA, M. (1998): *Café Crème 3*. Cahier d’exercices. Paris: Hachette.

BERTHET, A., MENAND, R. (2002): *Forum 3*. Cahier d’exercices. Paris: Hachette.

- BOUVIER, B., LOISEAU, Y., MÉRIEUX, R.** (2005): *Connexions 3*. Paris: Didier.
- CAMPÀ, À., MESTREIT, C., MURILLO, J., TOST, M.** (2000a): *Forum 1*. Cahier d'exercices. Paris: Hachette.
- CAMPÀ, À., MESTREIT, C., MURILLO, J., TOST, M.** (2000b): *Forum 1*. Guide pédagogique. Paris: Hachette.
- CAMPÀ, À., MESTREIT, C., MURILLO, J., TOST, M.** (2001): *Forum 2*. Paris: Hachette.
- COURTILLON, J., DE SALINS, G.-D., GUYOT-CLÉMENT** (1991): *Libre Échange 1*. Paris: Didier.
- COURTILLON, J., DE SALINS, G.-D.** (1993): *Libre Échange 3*. Paris: Didier.
- DELAISNE, P., McBRIDE, N., PONS, S., YAICHE, F.** (1998): *Café Crème 3*. Guide pédagogique. Paris: Hachette.
- DELAISNE, P., McBRIDE, N., TREVISI, S.** (1998): *Café Crème 3*. Paris: Hachette.
- HAIDEROVÁ, J., SVOBODOVÁ, H.** (2003): *Forum 1*. Studijní příručka. Plzeň: Fraus.
- MASSACRET, É., MOTHE, P., PONS, S.** (1999): *Café Crème 4*. Perfectionnement. Paris: Hachette.
- Le BOUGNEC, J.-T., LOPES, M.-J., MENAND, R., VIDAL, M.** (2002): *Forum 3*. Paris: Hachette.
- LOISEAU, Y., MÉRIEUX, R.** (2004): *Connexions 1*. Paris: Didier.
- LOISEAU, Y., MÉRIEUX, R.** (2005): *Connexions 3*. Guide pédagogique. Paris: Didier.
- PRAVDOVÁ, M., PRAVDA, M., REJTHAROVÁ, V.** (1997): *Mluvená francouzština pro středně pokročilé*. Praha: Academia.
- Reflets sur Internet**. Paris: Hachette. [cit. 2011-04-09]. Dostupné na WWW: http://www.fle2.hachette-livre.fr/Hachette_FLE/reflets/reflets_internet.htm
- TAIŠLOVÁ, J.** (1997): *On y va 2*. Praha: Leda.
- TIONOVÁ, A. et al.** (2000): *Francouzština pro pokročilé*. Praha: Leda.